

# **Kompetenzerfassung in der tertiären Bildung**

Empirische Studie über den Einsatz von Ratingverfahren zur Erfassung  
der Kompetenzen von Studierenden  
eines berufsintegrierten postgradualen Managementstudiums

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Silke Elisabeth Keim, Mag. Art., MBA

aus

Lörrach

2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Februar 2018

## Danksagung

Diese Dissertation ist Teil des Sonderforschungsprojektes „Leadership Education“, welches von Prof. Dr. Werner G. Faix und Prof. Dr. Rudolf Tippelt ins Leben gerufen wurde. Ihnen gilt mein tiefer Dank für diese Möglichkeit. Weiterhin gilt mein Dank Prof. Dr. Thomas Eckert, welcher diese Schrift als Zweitgutachter begleitete. Ausdrücklich möchte ich nochmals die Rolle von Herrn Prof. Faix hervorheben, der mich jederzeit mit wertvollem Rat und Freiheit im Denken bei dieser Arbeit unterstützte, sie sogar erst ermöglichte.

Ich möchte mich außerdem bei allen SIBeanern und SAPHIREn bedanken, welche mir in diesen Jahren immer zur Seite standen. Vor allem danke ich Dr. Jens Mergenthaler, meinem wertvollen philosophischen *Advocatus Diaboli*, und Dr. Stefanie Kisgen, welche mich in dieser Zeit nicht nur als Freundin unterstützte.

Des Weiteren möchte ich Prof. Dr. John Erpenbeck danken, dessen Wissen und Persönlichkeit nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht einen fundamentalen Beitrag für diese Schrift geleistet haben.

Eine besondere Rolle in dieser Zeit hat Peter Wittmann gespielt, mein Mentor, Chef für viele Jahre, Unterstützer und Freund. Er war immer für mich da, mit seiner Kraft, Zuversicht und Zielstrebigkeit. Ich bin ihm zu tiefem Dank verpflichtet.

Schließlich möchte ich einen großen, unendlich währenden Dank an meine Eltern aussprechen, die mich immer meinen Weg gehen ließen und mir wieder auf die Beine halfen, wenn ich strauchelte.

## **Abstract**

Der erste, theoretische Teil der Arbeit befasst sich mit dem Thema Kompetenzen im tertiären Bildungsbereich: Durch die neun Anforderungen unserer Zeit an Bildung und Hochschule ist in den letzten Jahren das Thema Kompetenzen immer mehr in den Vordergrund gerückt. Es stellt sich die Frage: Handelt es sich um eine Modeerscheinung oder kann es als integrierendes Element betrachtet werden? Es werden daher die verschiedenen Kompetenzauffassungen in unterschiedlichen Ländern und Kontexten vorgestellt. Das Kompetenzkonzept von Erpenbeck und dessen Integration in das Bildungskonzept der SIBE schließen diesen ersten Teil ab.

Im zweiten Teil der Arbeit werden quantitative Daten von ca. 1.000 Studenten analysiert: Mit dem von Erpenbeck und Heyse entwickelten Kompetenzmessinstrument KODE®X wurden, von 2009 bis 2014, systematisch 16 sogenannte Teilkompetenzen durch Selbst- und Fremdeinschätzungen gemessen. Es wird analysiert, in wie weit Kompetenzentwicklung durch das genannte Instrument messbar ist. Außerdem wurden 7 Studienarbeiten zur Kompetenzentwicklung analysiert (Inhaltsanalyse nach Mayring), um weitere Aussagen zur persönlichen Kompetenzentwicklung treffen zu können.



# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	IX
Tabellenverzeichnis .....	XIII
Abkürzungsverzeichnis .....	XVI
1. Einleitung .....	1
2. Ziel, Forschungsfragen und Gang der Arbeit .....	3
I. Theoretischer Teil .....	5
3. Der Kompetenzbegriff .....	5
3.1 Kompetenz: von damals bis zur Neuzeit.....	5
3.2 Die heutige Definition des Begriffs „Kompetenz“ .....	7
4. Theoretischer Bezug .....	14
4.1 Das Bildungskonzept der SIBE .....	14
4.2 Kompetenzverständnis bei SIBE .....	16
4.3 Elemente des Studiums und der Kompetenzentwicklung.....	19
II. Empirische Untersuchung .....	21
5. Forschungsfragen .....	21
6. Erhebungsinstrumente .....	21
6.1 Die „PSA5“ – Projektstudienarbeit: Competence Development Plan .....	21
6.2 Das Ratingverfahren KODE®X.....	22
7. Stichprobe und Datenerhebung .....	34
8. Quantitative Analysen .....	36
8.1 Kompetenzentwicklung in der Gesamtbetrachtung .....	36
8.2 Akquisitionsstärke .....	38
8.3 Analytische Fähigkeiten .....	43
8.4 Belastbarkeit .....	48
8.5 Einsatzbereitschaft.....	53
8.6 Entscheidungsfähigkeit .....	58
8.7 Ergebnisorientiertes Handeln.....	63
8.8 Ganzheitliches Denken .....	68
8.9 Gestaltungswille .....	73
8.10 Initiative .....	78
8.11 Innovationsfreudigkeit .....	83
8.12 Kommunikationsfähigkeit .....	88
8.13 Konfliktlösungsfähigkeit .....	93
8.14 Loyalität.....	98
8.15 Problemlösungsfähigkeit.....	103
8.16 Teamfähigkeit .....	108
8.17 Zuverlässigkeit .....	113
8.18 Zwischenfazit .....	117
9. Qualitative Inhaltsanalyse .....	118

9.1 Deskriptive Analysen und Interpretation .....	119
10. Zu Verwertbarkeit und Grenzen der Daten .....	124
11. Fazit und Ausblick .....	126
Literaturverzeichnis .....	128
Anhang und Anhangsverzeichnis .....	137

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verlaufskurve der Häufigkeit des Wortes „Kompetenz“ in den Textkorpora des DWDS (2017).....	7
Abbildung 2:	Die schöpferische Persönlichkeit nach Faix und Mergenthaler (2013, S. 128).....	16
Abbildung 3:	Kompetenzbereiche (nach Faix et al., 1994, S. 202) .....	17
Abbildung 4:	Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck (2007).....	18
Abbildung 5:	Theorie, Reflektion und Praxis nach Faix et al. (2017) .....	19
Abbildung 6:	Kompetenzentwicklungsverlauf an der SIBE .....	19
Abbildung 7:	Sollprofil für Bewerber an der SIBE.....	26
Abbildung 8:	Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE .....	27
Abbildung 9:	Beispiele erster KODE®X Einschätzungen während des Studiums (Durchlauf 1 und 2). .....	28
Abbildung 10:	Elektronischer Fragebogen KODE®X.....	29
Abbildung 11:	Anführender Text für den Fragebogen .....	30
Abbildung 12:	Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens .....	31
Abbildung 13:	Anführender Text für den Fragebogen (Neu).....	31
Abbildung 14:	Beispiel Poffenberger-KODE®X .....	33
Abbildung 15:	Interaktionseffekt Gruppe*Messung für Akquisitionsstärke.....	37
Abbildung 16:	Kompetenzentwicklung gesamt.....	37
Abbildung 17:	Verlauf der Messungen, unterschieden in Fragebogentypen, für Akquisitionsstärke .....	38
Abbildung 18:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Akquisitionsstärke .....	40
Abbildung 19:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Akquisitionsstärke .....	41
Abbildung 20:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Akquisitionsstärke .....	41
Abbildung 21:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Akquisitionsstärke .....	42
Abbildung 22:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für die analytischen Fähigkeiten .....	43
Abbildung 23:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für die analytischen Fähigkeiten .....	45
Abbildung 24:	Interaktionen zwischen Fragebogentyp und Gruppe, für die analytischen Fähigkeiten .....	46
Abbildung 25:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für die analytischen Fähigkeiten .....	46
Abbildung 26:	Verlauf der Messungen, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für die analytischen Fähigkeiten .....	47
Abbildung 27:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Belastbarkeit .....	48
Abbildung 28:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Belastbarkeit.....	50

Abbildung 29:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Belastbarkeit .....	51
Abbildung 30:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Belastbarkeit.....	51
Abbildung 31:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Belastbarkeit .....	52
Abbildung 32:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Einsatzbereitschaft .....	53
Abbildung 33:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Einsatzbereitschaft .....	55
Abbildung 34:	Interaktionen zwischen Fragebogentyp und Gruppe, für Einsatzbereitschaft.....	56
Abbildung 35:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Einsatzbereitschaft.....	56
Abbildung 36:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Einsatzbereitschaft.....	57
Abbildung 37:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Entscheidungsfähigkeit.....	58
Abbildung 38:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Entscheidungsfähigkeit.....	60
Abbildung 39:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Entscheidungsfähigkeit.....	61
Abbildung 40:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Entscheidungsfähigkeit.....	61
Abbildung 41:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit.....	62
Abbildung 42:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für das ergebnisorientierte Handeln .....	63
Abbildung 43:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für ergebnisorientiertes Handeln .....	65
Abbildung 44:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für ergebnisorientiertes Handeln .....	66
Abbildung 45:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln.....	66
Abbildung 46:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln.....	67
Abbildung 47:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für ganzheitliches Denken.....	68
Abbildung 48:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für ganzheitliches Denken.....	70
Abbildung 49:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für ganzheitliches Denken.....	71
Abbildung 50:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für ganzheitliches Denken.....	71
Abbildung 51:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Ganzheitliches Denken .....	72

Abbildung 52:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Gestaltungswille.....	73
Abbildung 53:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Gestaltungswille.....	75
Abbildung 54:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Gestaltungswille.....	76
Abbildung 55:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Gestaltungswille.....	76
Abbildung 56:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Gestaltungswille.....	77
Abbildung 57:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Initiative.....	78
Abbildung 58:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Initiative.....	80
Abbildung 59:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Initiative .....	81
Abbildung 60:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Initiative .....	81
Abbildung 61:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Initiative.....	82
Abbildung 62:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentyp für Innovationsfreudigkeit.....	83
Abbildung 63:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit.....	85
Abbildung 64:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit.....	86
Abbildung 65:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit.....	86
Abbildung 66:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Initiative.....	87
Abbildung 67:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen für Kommunikationsfähigkeit.....	88
Abbildung 68:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit.....	90
Abbildung 69:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit .....	91
Abbildung 70:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit.....	91
Abbildung 71:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit.....	92
Abbildung 72:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Konfliktlösungsfähigkeit .....	93
Abbildung 73:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit .....	95
Abbildung 74:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit .....	96
Abbildung 75:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit .....	96

Abbildung 76:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit .....	97
Abbildung 77:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Loyalität .....	98
Abbildung 78:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Loyalität .....	100
Abbildung 79:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Loyalität .....	101
Abbildung 80:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Loyalität .....	101
Abbildung 81:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Loyalität.....	102
Abbildung 82:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Problemlösungsfähigkeit.....	103
Abbildung 83:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit.....	105
Abbildung 84:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit.....	106
Abbildung 85:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit.....	106
Abbildung 86:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Problemlösungsfähigkeit.....	107
Abbildung 87:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Teamfähigkeit .....	108
Abbildung 88:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Teamfähigkeit .....	110
Abbildung 89:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Teamfähigkeit .....	111
Abbildung 90:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Teamfähigkeit .....	111
Abbildung 91:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Teamfähigkeit .....	112
Abbildung 92:	Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Zuverlässigkeit.....	113
Abbildung 93:	Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Zuverlässigkeit.....	115
Abbildung 94:	Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Zuverlässigkeit.....	116
Abbildung 95:	Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Zuverlässigkeit.....	116
Abbildung 96:	Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Zuverlässigkeit.....	117
Abbildung 97:	Zusammenfassung der qualitativen Inhaltsanalyse, Profile A bis G .....	123

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der Erstabschlüsse der Stichprobe .....	35
Tabelle 2:	Übersicht der erhobenen Daten .....	35
Tabelle 51:	zur Entwicklung der Kompetenzen von KX1 zu KX3.....	36
Tabelle 3:	Zusammenfassung der Daten, für Akquisitionsstärke.....	38
Tabelle 4:	Unterschiede zwischen den Messungen KODEX1 KODEX2 KODEX3, für Akquisitionsstärke (ANOVA und Bonferroni) .....	38
Tabelle 5:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1 KODEX2 KODEX3, für Akquisitionsstärke (ANOVA und Bonferroni) .....	39
Tabelle 6:	Zusammenfassung der Daten für die analytischen Fähigkeiten .....	43
Tabelle 7:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für die analytischen Fähigkeiten (ANOVA und Bonferroni) .....	43
Tabelle 8:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für die analytischen Fähigkeiten (ANOVA und Bonferroni).....	44
Tabelle 9:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Belastbarkeit.....	48
Tabelle 10:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Belastbarkeit (ANOVA und Bonferroni).....	48
Tabelle 11:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Belastbarkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	49
Tabelle 12:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Einsatzbereitschaft .....	53
Tabelle 13:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Einsatzbereitschaft (ANOVA und Bonferroni) .....	53
Tabelle 14:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Einsatzbereitschaft .....	54
Tabelle 15:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit.....	58
Tabelle 16:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Entscheidungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	58
Tabelle 17:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Entscheidungsfähigkeit.....	59
Tabelle 18:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln.....	63
Tabelle 19:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Ergebnisorientiertes Handeln (ANOVA und Bonferroni) .....	63
Tabelle 20:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für das ergebnisorientierte Handeln.....	64
Tabelle 21:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Ganzheitliches Denken.....	68
Tabelle 22:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für ganzheitliches Denken (ANOVA und Bonferroni) .....	68

Tabelle 23:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für ganzheitliches Denken (ANOVA und Bonferroni) .....	69
Tabelle 24:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Gestaltungswille .....	73
Tabelle 25:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Gestaltungswille (ANOVA und Bonferroni) .....	73
Tabelle 26:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Gestaltungswille .....	74
Tabelle 27:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Initiative.....	78
Tabelle 28:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Initiative (ANOVA und Bonferroni) .....	78
Tabelle 29:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Initiative (ANOVA und Bonferroni) .....	79
Tabelle 30:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Innovationsfreudigkeit.....	83
Tabelle 31:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Innovationsfreudigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	83
Tabelle 32:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Innovationsfreudigkeit.....	84
Tabelle 33:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit .....	88
Tabelle 34:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Kommunikationsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	88
Tabelle 35:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Kommunikationsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	89
Tabelle 36:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit .....	93
Tabelle 37:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Konfliktlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	93
Tabelle 38:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Konfliktlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	94
Tabelle 39:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Loyalität .....	98
Tabelle 40:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Loyalität (ANOVA und Bonferroni) .....	98
Tabelle 41:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Loyalität (ANOVA und Bonferroni) .....	99
Tabelle 42:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Problemlösungsfähigkeit.....	103
Tabelle 43:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	103
Tabelle 44:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	104
Tabelle 45:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Teamfähigkeit .....	108
Tabelle 46:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	108



Tabelle 47:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Teamfähigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	109
Tabelle 48:	Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Zuverlässigkeit.....	113
Tabelle 49:	Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Zuverlässigkeit (ANOVA und Bonferroni).....	113
Tabelle 50:	Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Zuverlässigkeit (ANOVA und Bonferroni) .....	114

# Abkürzungsverzeichnis

$\alpha$	Cronbachs Alpha
AMA	American Management Association
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CBE	Competency Based Education an der SIBE
DQR	Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
DWDS	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
$F$	F-ratio (Test in Anova)
FF	Fremdeinschätzung Führungskraft
FG	Fremdeinschätzung Gleichgestellter
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KX1	KODEX1 - Messzeitpunkt $t_1$ mit dem Kompetenzmessinstrument KODEX
KX2	KODEX2 - Messzeitpunkt $t_2$ mit dem Kompetenzmessinstrument KODEX
KX3	KODEX3 - Messzeitpunkt $t_3$ mit dem Kompetenzmessinstrument KODEX
M	Mittelwert
M.A.	Master of Arts
MBA	Master in Business Administration
MD	Median
MSC	Manpower Service Commission
M.Sc.	Master of Science
N	Grundgesamtheit
NVQ	National Vocational Qualifications (UK und Wales)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
$p$	Signifikanz
PAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PKP	Projekt-Kompetenz-Studium
PSA5	Projektstudienarbeit „Kompetenzentwicklung“
QUEM	Qualifikations-Entwicklungs-Management
SD	Standardabweichung
SE	Selbsteinschätzung
SIBE	School of International Business and Entrepreneurship
STA	Standard attainment Tests
SVQ	Scottish Vocational Qualifications
$\chi^2$	Chi-Quadrat nach Pearson
$\omega^2$	Effektstärke

## 1. Einleitung

„We learn new facts, skills, ideas and emotional capacities simply by virtue of enrolling with that permanently instructive institution, the University of Life. In this broad meaning of the term, you cannot stop yourself from being a lifelong learner. It covers pretty much everything – and rightly so.“

(Field, 2000, S. vii–viii)

Nicht nur angesichts des jüngsten weltpolitischen Geschehens wird die heutige Zeit wahrgenommen als geprägt von zahlreichen Neuerungen und einflussreichen Herausforderungen, von nie da gewesen technologischen Innovationen und einem bisher nicht möglichen Zugang zu Information und Wissen (Faix und Laier, 1996; Ehlers und Schneckenberg, 2010; Pelizäus-Hoffmeister, 2006; Neuser, 2013; Harari, 2017). Derzeit werden zahlreiche institutionalisierte Werte und Leitbilder zunehmend hinterfragt und scheinen an ihrer Überzeugungskraft zu verlieren (Beck und Bonss, 2001).

„The globalising tendencies of modernity are simultaneously extensional and intensional – they connect individuals to large-scale systems as part of complex dialectics of change at both local and global poles. Many of the phenomena often labeled as post-modern actually concern the experience of living in a world in which presence and absence mingle in historically novel ways. Progress becomes emptied of content as the circularity of modernity takes hold, and on a lateral level the amount of daily inward information flow involved in living in ‚one world‘ can sometimes be overwhelming. Yet this is not primarily an expression of cultural fragmentation or of the dissolution of the subject into a „world of signs“ with no center. It is a process of the simultaneous transformation of subjectivity and global social organisation, against a troubling backdrop of high-consequence risks.“ (Giddens, 2008)

Trotz dieser Unsicherheiten muss für den Menschen „die Welt voraussagbar sein, sonst kann er nicht in ihr leben“ (Eibl-Eibesfeldt, 1998, S. 21). Diesen Gedanken folgend und ausgehend von einem sich wiederholenden Zeitmuster, ist es möglich, traditionelle und posttraditionelle Epochen zu identifizieren. Sogenannte traditionelle Epochen sind dadurch charakterisiert, dass Denkkonzepte einheitlich sowie Normen weitgehend akzeptiert sind, Weltbilder und Methoden erscheinen stabil. Darauf folgt ein Epochenwandel und es entstehen sogenannte posttraditionelle Epochen, welche anfangs davon geprägt sind, dass die Methoden, Weltbilder, Normen der vorangegangenen Epoche kritisiert werden und eine Vielzahl an neuen Fragestellungen, Weltbildern und Konzepten entsteht. Die meisten dieser Ideen werden in kleinen Kreisen von Gelehrten entwickelt, um dann gegen Ende der Phase des Wandels entweder wieder zu verschwinden oder Teil der neuen, sich langsam wieder konkretisierenden Denkkonzepte und Leitideen zu werden. Darauf folgen wird eine neue traditionelle Epoche (Steinemann und Löhr, 1992; Neuser, 1993 und 2013; Giddens, 1993). Traditionelle Epochen sind z. B. das Mittelalter oder die Neuzeit, posttraditionelle Epochen etwa die Renaissance und die Zeit seit ca. 1830 (Neuser, 2013). Wir stehen scheinbar gerade vor einer neuen Ära, die Moderne verändert sich (Giddens, 2008). Es sind Zeiten des Umbruchs, wobei die Zäsur zwischen Moderne und radikalisierte Moderne, wie Giddens (1996) sie vorschlägt, als zu tief empfunden wird und somit die Auffassung einer postmodernen Epoche hier vertreten wird. Die Vertreter der Postmoderne, wie beispielsweise Lyotard (1992), welcher den Begriff 1979 einführte, sehen sich explizit als Kritiker dieser Epoche: „Die Postmoderne konstatiert, dass das Denken der Neuzeit wesentlich dadurch geprägt ist, dass es sich auf funktionale Zusammenhänge beschränkt. Die Welt wird nur in funktionalen Zusammenhängen bestehend gedacht.“ (Neuser, 2013, S. 19) Wenn also alte mechanistische Lösungswege nicht mehr gültig sind, besteht die Notwendigkeit, sich selbst und die eigenen Denkmuster und Strukturen zu verändern.

„Die Grunderfahrung der Postmoderne ist die des unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster. Diese konkreten Formen von Vernunft weisen sich eigentätig als sinnvoll aus. Von außen sind die leichter zu erkennen als zu erkennen. Zu ihrer Anerkennung kommt es auf Grund einer relativ einfachen Schlüsselerfahrung: dass ein und derselbe Sachverhalt in einer anderen Sichtweise sich völlig anders darstellen kann und dass diese andere Sichtweise doch ihrerseits keineswegs weniger „Licht“ besitzt als die erstere - nur ein anderes. Licht, so erfährt man dabei, ist immer Eigentlich. Das alte Sonnen-Modell - die eine Sonne für alles und über

allem - gilt nicht mehr, es hat sich als unzutreffend erwiesen. Wenn man diese Erfahrung nicht verdrängt, sondern wirksam werden lässt, gerät man in die "Postmoderne". (Welsch, 2008, S. 5)

In diesem Sinne soll auch der Begriff der Kompetenz im weiteren Verlauf der Arbeit verstanden werden: Als einer der pluralistischen Konstrukte, welcher in dieser postmodernen, posttraditionellen Epoche aufgeblüht ist und der Teil von neuen Traditionen ist, welcher versucht, auch in der darauffolgenden, stabilen traditionellen Epoche zu bestehen und trotzdem noch tief verbunden in traditionellen Konzepten ist. Damit ist auch die Vielfältigkeit des Einsatzes des Kompetenzdiskurses legitimiert: Im Sinne einer Zeit, in der Umgang mit Pluralität gefordert wird (Welsch, 2008), kann und soll solch ein Konstrukt in seiner ganzen Vielfältigkeit erprobt und erforscht werden.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird versucht, den Kompetenzbegriff sowohl historisch als auch in seinem gegenwärtigen Gebrauch zu beleuchten. Vor allem die neuen Technologien und der daraus folgenden Informationsflut, Wissen immer und überall zu haben, verändert zutiefst das Verständnis für die Funktion der Bildung. Oder wie es Veith ausdrückt:

„Denn mit der fortschreitenden sozialen und technologischen Differenzierung der Arbeitsprozesse erhielt das Lernen im Wirtschaftssystem selbst Produktivkraftqualität und damit den Status einer ökonomischen Ressource im Wettbewerb um Kapital und Einfluss.“ (Veith, 2003, S. 195 ff)

Wissen war schon immer Macht: In vergangenen Epochen war die höhere Bildung fast ausschließlich Kindern reicher Familien vorbehalten, deren primäre Frage es nicht war, welchen Beruf sie letztendlich ergreifen würden. Die meisten dieser Studierenden hatten die Übernahme der Geschäfte der jeweiligen Familien ab ihrer Geburt in Aussicht (Harari, 2017). Durch die Industrialisierung wurde die Schulpflicht eingeführt. In dieser Zeit waren mittlerweile das Lesen und Schreiben, um in der industrialisierten Gesellschaft über genug menschliche Ressourcen zu verfügen, eine Grundvoraussetzung – Bildung wurde zugänglich für die Masse (Harari, 2017; Konrad, 2012). Die Zielgruppe derjenigen, welche eine höhere Bildung anstreben konnten, war gewachsen, sogar staatliche Ziele für einen immer höheren Prozentsatz an Akademikern werden festgelegt (KMK, 2001; Plünnecke, 2004). Integrations- und Inklusionsangebote, Studieren für alle, jeder soll die Chance dazu bekommen. In einer kürzlich veröffentlichten Studie wurde festgestellt, dass sich seit 1990 die Anzahl der Hochschulen in Deutschland fast verdreifacht hat – von 232 auf 619 in 2016 (Hüning et al., 2017; Fischer et al., 2014).

So hat sich in der Postmoderne das Denken über Bildung und Universität grundlegend gewandelt. 1963 schrieb Clark Kerr:

“The „Idea of a University“ was a village with its priests. The „Idea of a Modern University“ was a town with intellectual oligarchy. The „Idea of a Multiversity“ is a city of infinite variety... This city is more like the totality of civilization as it has evolved... and movement to an from the surrounding society...” (Kerr, 2001, S. 31)

Es wird also nicht mehr geredet über den Elfenbeinturm des Wissens, auch nicht mehr über, wie Kerr sich ausdrückt, eine intellektuelle Oligarchie, sondern über eine Institution, welche sich als eine Stadt mit unglaublich vielen Facetten präsentiert, geprägt durch Heterogenität, nicht mehr nur für die Elite bestimmt, welche sich auf die Anforderungen der Wirtschaft orientiert, in dem Studenten als Kunden gesehen werden – anders als die moderne Universität, ein Organismus, der aus vielen, aber nicht austauschbaren Elementen besteht. Wissensvermittlung alleine reicht nicht mehr, es braucht die Fähigkeit, in diesem neuen offenen, volatilen System handeln zu können.

Kompetenzen, definiert als Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln, können eine Möglichkeit sein, um Studenten auf die Herausforderungen der postmodernen Arbeitswelt vorzubereiten: Auf der Grundlage von Wissen werden durch Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen (Erpenbeck, 1996) neue offene Situationen – im Sinne von Malik (2009) – bewältigt.

Ein praktisches Beispiel wie sich dieses Kompetenzverständnis in ein Studiencurriculum integrieren lässt und gleichzeitig systematisch dessen Entwicklung misst sowie anstößt, wird im zweiten empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellt. Die School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) ist die internationale Business and Law School der Steinbeis Hochschule Berlin (SHB), der größten privaten staatlich anerkannten wissenschaftlichen Hochschule mit

Promotionsrecht Deutschlands und bietet Masterstudiengänge in den Bereichen Management und Law für Jungakademiker mit keiner oder wenig Berufserfahrung (Blumenthal, 2009). Das duale Masterstudium basiert auf dem Prinzip des Projekt-Kompetenz-Studium:

„Das grundständige Studium soll den Studierenden die erforderlichen fachlichen Grundlagen, Methoden und Kenntnisse praxisbezogen vermitteln. Das postgraduale Studium soll die in einem Erststudium erworbene Qualifikation der Studierenden zukunftsorientiert und praxisbezogen ergänzen bzw. ausbauen und die Studierenden auf interdisziplinäre Tätigkeiten im internationalen Umfeld vorbereiten. Die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden werden so vermittelt, dass die Studierenden zu disziplinenübergreifender wissenschaftlicher, problemlösungsorientierter Arbeit und zu verantwortungsbewusstem wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln und zur Wahrnehmung entsprechender Leistungsaufgaben in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt sind. Das Ziel des Projekt-Kompetenz-Studiums ist es somit, handlungskompetente Menschen zu befördern, die auf den Arbeitsmarkt vorbereitet sind, Führungsaufgaben erfolgreich übernehmen und Probleme der Gesellschaft und Wirtschaft zukunftsweisend lösen. Dies wird durch die praxisbezogene Lehre sowie durch transferorientierte, wissenschaftlich fundierte Projektarbeit und Projektbetreuung der Studierenden erreicht.“ (Faix et al., 2009, S. 143 ff)

Mit diesem Konzept versucht die SIBE, den neuen Anforderungen in der postgradualen Bildung gerecht zu werden und nicht nur Wissen zu vermitteln, im klassischen Sinne, sondern verfolgt das Bildungsideal einer „schöpferischen Persönlichkeit“ (Faix und Mergenthaler, 2013).

## **2. Ziel, Forschungsfragen und Gang der Arbeit**

Ausgehend von den vorher skizzierten Überlegungen werden im ersten Teil dieser Arbeit die theoretischen Ansätze des Begriffs Kompetenz durchleuchtet und eine Basis für den zweiten empirischen Teil der Arbeit gelegt. Im Vordergrund steht dabei die Beantwortung folgender Fragestellungen:

1. Was bedeutet Kompetenz?
2. Wie wird und wurde der Begriff, im Sinne einer postmodernen Pluralität genutzt?

Darauffolgend wird in Kapitel 3 eine historische und etymologische Annäherung des Begriffes Kompetenz aufgezeigt. Es wird versucht, eine möglichst umfassende Perspektive der verschiedenen Ansatzmodelle zu erarbeiten und einen Überblick über die wichtigsten Kompetenzdefinitionen zu bieten. Nach einem Exkurs in den englischsprachigen Raum wird danach das Kompetenzverständnis in Deutschland betrachtet.

In Kapitel 4 wird der für den empirischen Teil notwendige theoretische Bezugsrahmen geschaffen und sowohl das Bildungsziel als auch das Kompetenzmodell der SIBE näher skizziert. Eine Übersicht der curricularen Maßnahmen zur Kompetenzmessung und Entwicklung schließt das Kapitel und den ersten Teil dieser Arbeit ab.

Der zweite, empirische Teil der Arbeit soll dazu dienen, eine Einschätzung über die Wirksamkeit des vorher vorgestellten Kompetenzentwicklungskonzeptes der SIBE zu geben. Es soll eruiert werden, ob und inwieweit die Maßnahmen der SIBE eine Kompetenzentwicklung unterstützen. Auf Basis sowohl quantitativer als auch qualitativer Datenanalyse sollen die folgenden weiteren Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wie entwickeln sich jeweils sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzungen im Verlauf der drei KODE®X Auswertungen?
2. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen innerhalb einer Messung?
3. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen MBA, MSc und M.A.?
4. Wie verhalten sich die Einschätzungen in Bezug auf den Sollkorridor?
5. Kann eine Entwicklung der Kompetenzen von KX1 zu KX3 nachgewiesen werden?
6. Geben die Studienarbeiten weitere Hinweise über die Kompetenzentwicklung und die Anwendung des Messinstruments?

In Kapitel 5 werden nochmal kurz die Fragestellungen für den empirischen Teil vorgestellt und in Kapitel 6 und 7 die Erhebungsinstrumente sowie Stichprobe und Datenerhebung beschrieben, um das Verständnis für die folgende Analyse sicherzustellen.

In Kapitel 8 und 9, den Hauptteilen dieser Arbeit, werden, durch empirische Forschungsinstrumente, die gesammelten Daten ausgewertet und im Hinblick auf die Forschungsfragen kommentiert. Grundlegend steht die Frage im Fokus ob eine messbare Kompetenzentwicklung durch das Ratingverfahren KODE@X festgestellt werden kann (quantitative Daten, Kapitel 8) und ob diese, falls vorhanden, auch durch die Analyse von Kompetenzentwicklungsvereinbarungen von sieben Studierenden bestätigt werden kann (qualitative Daten, Kapitel 9). Außerdem werden Aussagen über die Güte und Verwendbarkeit der Daten getroffen (Kapitel 10).

Im abschließenden Kapitel 11 werden die Ergebnisse nochmal gesammelt und ganzheitlich betrachtet. Mögliche Handlungsempfehlungen bezüglich der Nutzung des Ratingverfahren und der curricularen Maßnahmen werden ausgesprochen, sowie Ansätze für weiterführende Forschung kurz skizziert.

# I. Theoretischer Teil

## 3. Der Kompetenzbegriff

Sich mit dem Thema Kompetenzen zu befassen kommt dem Vorhaben nahe, sich in einen Urwald zu begeben: Sind die ersten Meter hinter sich gebracht, sind um einen herum nur noch Bäume und keine Orientierung sichtbar. Ohne ein Hilfsmittel ist ein Vorankommen aussichtslos. Oder, um es mit Nickse et al. zu sagen, sind Kompetenzen mit dem Landbesitz eines Bauern zu vergleichen:

„You can tune up the Cadillac or the trusty pickup and take off across the landscape, catching the general contours as you go, or you can go by foot, noting the details of all the flora and fauna.“ (Nickse et al., 1981, S. 9)

Nicht nur das Thema an sich ist komplex, es gibt auch keinerlei Konsens, weder hinsichtlich der Definition des Kompetenzbegriffs selbst, noch zu der Frage, wie Kompetenz erfasst und wissenschaftlich valide gemessen werden kann. Die Hoffnung auf eine einheitliche Definition von Kompetenz wurde allem Anschein nach bereits vor längerer Zeit aufgegeben und nicht mehr verfolgt (Erpenbeck 1996; Erpenbeck und Rosenstiel, 2007).

Nichts desto trotz ist mittlerweile der Terminus der Kompetenz nicht mehr wegzudenken (Mulder, 2007 Erpenbeck et al., 2017), sei es in der Bildung, im Personal- oder Managementbereich. Der Begriff ist derart verbreitet, dass er teilweise schon defizitär und oft im falschen Kontext genutzt wird und nicht wenig Kritik erfährt (Adams, 1997; Hollenbeck et al., 2006; Domas und Tiedmann, 1950; Rothwell und Lindholm, 1999; Nida-Rumelin und Zierer, 2015; Jamil, 2015; Gelhard, 2012; Brandt, 2011).

### 3.1 Kompetenz: von damals bis zur Neuzeit

Was bedeutet Kompetenz? Wie kann dieses Konstrukt erfasst werden? Im Altgriechischen korrespondieren Kompetenzen mit dem Begriff *ικανότης*, was wörtlich übersetzt bedeutet „der ankommt“, also „genügend, fähig, etwas erreichen“ (Rocci, 1993) und wird das erste Mal in Platos *Lysis* genutzt (Mulder, 2007).

Im klassischen Lateinischen Wörterbuch ist der Begriff als weibliches Nomen „competentia“ enthalten, der „Proportion, Harmonie“ bedeutet. Das Verb „competere“, welches sich aus den Worten „cum“ – „mit, zusammen“ – und „petere“ – „gehen (in eine Richtung)“ – zusammensetzt, bedeutet transitiv „sich treffen (an einem Punkt), zu einer Richtung tendieren“, figurativ auch „etw. entsprechen, übereinstimmen mit, sich einigen; geeignet sein für, fähig zu etw. sein, beherrschen [übertr.]; zustehen“ sowie intransitiv „versuchen zu erhalten (zusammen, gleichzeitig), verlangen“ (Castiglioni/Mariotti, 1994)

Die Vielfalt, mit der dieses Wort schon von jeher genutzt wird, ist hier erkennbar. Von Beginn an scheinen die Dynamik und Notwendigkeit eines gemeinsamen Rahmens, welche man für das Verständnis dieses Begriffes benötigt (Huber, 2001), durch seine fundamentale Zusammensetzung aus „cum“ und „petere“ gegeben zu sein. Denn diese zwei Komponenten scheinen der grundsätzliche Anker zu sein, von welchem aus sich sukzessive, bedingt durch die Konventionen der Zeit, alle genutzten figurativen Weiterentwicklungen der Begriffsdefinition entwickeln – ein Aktivitätsanker und ein sozialer Anker.

Ein Sprachraum, in welchem das Wort schon immer genutzt wurde, ist die Rechtslehre: Der Begriff findet sich in der römischen Rechtslehre im Sinne von „Rechtmäßigkeit, Zuständigkeit“ wieder und bis heute wird in der Rechtsprechung der Gedanke des *beneficium competentiae*<sup>1</sup> angewendet. Ab dem 13. Jahrhundert bezeichnet „competentia“ die Einkünfte, die jemandem zustehen, das notwendige Existenzminimum und vor allem den Notbedarf der Kleriker. (Ritter et al., 1971; Huber, 2004a)

---

<sup>1</sup> Der *beneficium competentiae* gewährleistet, dass dem Schuldner nach Vollstreckung genug zum Überleben bleibt. Heute noch findet man diesen Grundsatz in der Zivilprozessordnung: §§ 811 ff. ZPO (Fellmeth und Horwitz, 2009; Hartmann et al., 2014).

Im Westeuropa des 15. Jahrhunderts findet sich der Begriff im Sinne von „entsprechen, übereinstimmen sowie geeignet sein für“ (Ritter et. al., 1971). Was bedeutet es im 15. Jahrhundert, geeignet zu sein?

„So wird als *competens* eine Person bezeichnet, die sich in der Furcht vor Gott oder gegenüber ihren Nächsten angemessen (bequemlich) und gebühlich verhält.“ (Huber, 2004a, S. 17)

In einer von der Kirche seit Jahrhunderten geprägten Gesellschaft kann nur jener, welcher furchtsam vor Gott ist, auch geeignet sein; sich wehren ist gefährlich, also – figurativ gesprochen – meint kompetent zu sein eben „bequemlich sein“. Doch dieses Jahrhundert ist auch das der Renaissance, der Entdeckung Amerikas, eine Zeit des Wandels und die erste Phase einer posttraditionellen Epoche, in welcher neue Denkmethode und Normen entstehen. (Neuser, 2017).

Und so ist im nächsten Jahrhundert auch eine Veränderung in der Bedeutung des Begriffs „*competentia*“ zu beobachten, denn dieser erfährt eine Erweiterung. Im Westeuropa des späten 16. Jahrhunderts hätte man eine kompetente Person wie folgt beschrieben<sup>2</sup>:

„eine Person, die geschickt, ordentlich und fügsam ist, sich gebühlich benimmt, aber auch im Wettbewerb mit anderen steht, welche um dieselbe Sache streiten“ (Huber, 2004a, S. 18)

Ab Ende des 16. Jahrhunderts findet sich der Aspekt des „etwas Verlangen“ im Rahmen dieses Begriffes, gleichzeitig mit einem Mitbewerber. „Handelt es sich hier nun um eine neue Wortbedeutung, die am Ende des 16., Beginn des 17. Jahrhunderts entstanden ist?“ fragt Huber (2004a, S. 17). Es ist gut möglich, dass in der dritten, post-traditionellen Phase – geprägt von Wandel und neuen Erkenntnissen sowie Glaubensinhalten, welche in der Prägung des Konzeptes vom Individuum als eigenverantwortliches Subjekt kulminiert (Neuser, 2011) – nicht mehr nur die Ehrfürchtigkeit vor Gott und Konformität jemanden als „geeignet“ auszeichnet, also kompetent macht, sondern nur der, wer auch Neues wagt und somit versucht, etwas vor einem anderen zu erreichen, als kompetent empfunden wurde. Dieser Aspekt der Bedeutung von Kompetenz wird sich in der deutschen Sprache nicht bis heute halten und zugunsten der Zuständigkeit von Richtern in der Rechtsprechung weichen (Ritter et. al., 1971; Huber, 2004). Im Italienischen sowie im Englischen bleibt der Wettbewerbsaspekt jedoch bestehen: „*competere*“ bedeutet noch heute „Wetteifern um etw., - mit jmd.“ (Garzanti, 1984). Das Gleich gilt im Englischen mit „to compete“.

Ab dem 18. Jahrhundert beginnt der Begriff, sich der heutigen Bedeutung anzunähern, und hält Einzug in Staats- und Militärrecht: Nun ist das Wort mit der „Ausdifferenzierung einer modernen, arbeitsteiligen und funktionalen Gesellschaftsorganisation verbunden“ (Huber, 2004a, S. 19).

Im Universallexikon Zedler (1731) findet sich unter den Begrifflichkeiten, neben einer Mehrzahl von Definitionen der Rechtsprechung (wie *competentiae beneficium* und *competene poena*), folgende Beschreibung:

„Competentia, die Kompetenz, Bequemlichkeit, Füglichkeit, Zugehörig, Item die rechtmäßige Gewalt des Richters, das Befugniß, Anspruch, Item die Mitwerbung wegen einer Stelle“ (Zedler, 1731, Band 6, S. 870)

sowie

„Competenz ist, was einer zur Notdurfft hat, also sagt man: Dieser Dienst hat eine gute Kompetenz [...]“ (ebd.).

Im preußischen, von Ordnung und Verwaltung geprägten Deutschland gilt nun derjenige als kompetent, der sich an die Regeln hält. Der Einzug in den allgemeinen Sprachgebrauch wird auch deutlich in der Verlaufskurve des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS, 2017).

---

<sup>2</sup> Im Deutschen, wie im Niederländischen findet man den ersten Hinweis auf die Nutzung dieses Wortes eben Anfang des 16. Jahrhundert (Mulder, 2007).



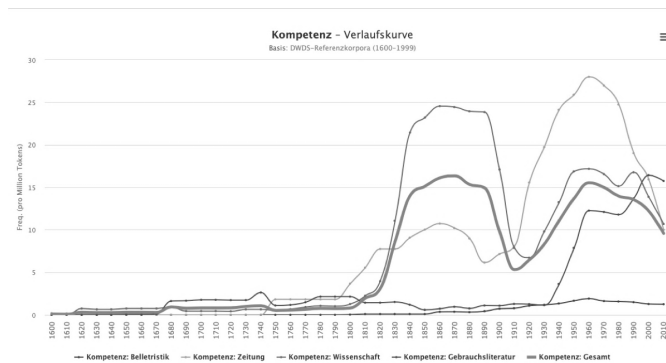


Abbildung 1: Verlaufskurve der Häufigkeit des Wortes „Kompetenz“ in den Textkorpora des DWDS (2017)

In Abbildung 1 ist deutlich zu sehen, wie ab Mitte des 18. Jahrhunderts der Gebrauch des Wortes „Kompetenz“ erst in Zeitungen und Gebrauchsliteratur ansteigt und sodann zu Beginn des 19. Jahrhunderts – mit der Aufnahme des Begriffs in das Deutsche Staats- und Militärrecht – vor allem in der wissenschaftlichen Literatur eine erhebliche Nutzung erfährt. Im preußischen, von Ordnung und Verwaltung geprägten Deutschland, ist nun kompetent, wer sich an die Regeln hält. Durch diesen sehr klar definierten Rahmen genießt der Begriff der Kompetenz ab nun große Beliebtheit; er bedeutet „geeignet sein, für eine Stelle, ein Amt“. In den ersten Weltkriegsjahren schafft es der Begriff endgültig in den deutschen Wortschatz: Eine Suche in den Korpusbelegen des DWDS (2017) ergab für den Zeitraum von 1800 und 1910 eine Anzahl von 1105 Verwendungen des Begriffs, wobei das Wort vorwiegend als „die Befugnis, das Recht haben“ genutzt wurde und im militärischen oder rechtlichen Kontext genutzt wurde. Eine Suche im Zeitraum 1940 bis 2016 ergab 20.246 Treffer: Etwa ab den 60er-Jahren erweitert sich die Nutzung des Begriffs merklich – über „Befugnis haben“ hinaus bis hin zu Kompetenzen im schulischen, pädagogischen Kontext.

Zusammenfassend lässt sich über den Gebrauch des Begriffs „Kompetenz“ von der Antike bis zur Nachkriegszeit festhalten:

- Von „zu etwas genügen, etwas erreichen, mit jemandem um etwas konkurrieren“ bis zu „die Befugnis auf Grund eines Amtes zu haben“: Die Verwendung des Begriffs ist zu keiner Zeit einheitlich und immer an den jeweiligen Kontext der Verwendung gebunden.
- Der Einfluss des Begriffs ist im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch bis zum 16. Jahrhundert begrenzt.
- Relevanz besteht von Anfang an vor allem im rechtlichen Sprachgebrauch.
- Ab dem 19. Jahrhundert wird der Begriff im Staats- und Militärrecht und sukzessive auch im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch üblich.

### 3.2 Die heutige Definition des Begriffs „Kompetenz“

Ebenso komplex wie die heutige posttraditionelle Welt wahrgenommen wird, scheint auch die Verwendung des Begriffs Kompetenz zu sein. Im 20. Jahrhundert hält er Einzug in verschiedenste Disziplinen, vor allem auch in die Gebrauchsliteratur.

Eine weitere Erkenntnis bezüglich der Nutzung dieses Wortes:

„Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, d. h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine bestimmte semantische Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff dagegen vollkommen bedeutungslos.“ (Huber, 2004b, S. 35)

Im Weiteren wird das Kompetenzverständnis von der Nachkriegszeit bis heute intensiver beleuchtet. Dabei wird der These gefolgt, dass die jeweilige Bedeutung nur in den entsprechenden Theorierahmen von Bedeutung ist. Da der Einfluss des Begriffs im wissenschaftlichen Bereich vor allem aus dem englischsprachigen Raum kommt, wird nachfolgend die Begriffsverwendung im US-amerikanischen und britischen Raum betrachtet. Nach einem kurzen Exkurs, in dem weitere internationale Ansätze überblicksartig skizziert werden, soll das Kompetenzverständnis im Deutschen und konkreter noch im pädagogischen Rahmen dargestellt werden.

### 3.2.1 Kompetenzverständnis im englischsprachigen Raum

In der englischen Literatur wird das Konzept von „competence“ auf die mittelalterlichen Zünfte zurückgeführt, in denen Gesellen bestimmte Fähigkeiten durch die Mitarbeit mit einem Meister erlernten und für fähig gehalten wurden, wenn sie die erwarteten Standards des Berufes erfüllten (Horton, 2000). Dieser Zusammenschluss von Handwerkern hatte großen ökonomischen Einfluss auf die Wirtschaftsverhältnisse der Stadt: Sie versorgten die Einwohner mit handwerklichen Produkten und ihr über Generationen weitergegebenes Wissen sicherte ihre ökonomische Macht (Sennett, 2008). Geprägt von großer Innovationsfreude bis zum Ende des 15. Jahrhunderts (Schärl, 2009), war schon ab dem 12. Jahrhundert die Lehre Bestandteil der Zünfte, welche standardisierte didaktische Qualitätsanforderungen enthielt (Bühler, 1955; Lipsmeier, 2014). Erst ab dem 16. Jahrhundert, bedingt durch die Furcht vor Konkurrenz, schlossen sich die Zünfte für die „Bewahrung des Althergebrachten“ zusammen (Schärl, 2009). Das korreliert mit der Zeit auch mit dem Bedeutungszusatz der Wettbewerbsfähigkeit im Gebrauch des Wortes „Kompetenz“ (siehe oben). Aus dieser Handwerkstradition wird der Begriff, wie im Weiteren veranschaulicht wird, in England seine Wurzeln finden.

Im Englischen gibt es zwei Schreibarten für Kompetenz: „competence“ und „competency“. Ersteres ist direkt vom Lateinischen abgeleitet und findet sich im Englischen ab der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts wieder, das Wort „competency“ hingegen erscheint Ende des 16. Jahrhunderts erstmalig und scheint aus dem Mittelfranzösischen „compétence“ übernommen worden zu sein (Onions, 1996; Astolfi et al., 1991). Im aktuellen English Oxford living Dictionary (2017) ist „competency“ als Synonym von „competence“ angegeben und wird wie folgt definiert:

„Competence: 1. The ability to do something successfully or efficiently. 1.1 The legal authority of a court or other body to deal with a particular matter. 1.2 Linguistics A person's subconscious knowledge of the rules governing the formation of speech in their first language. 1.3 Biology Medicine Effective performance of the normal function. dated An income large enough to live on, typically an unearned one. (English Oxford living Dictionary, 2017)

Im Cambridge English Dictionary (2017) hingegen sind die zwei Begriffe separat angegeben:

„competence: the ability to do something well;  
competency: an important skill that is needed to do a job“ (Cambridge English Dictionary, 2017)

Es gibt scheinbar keine klare Trennung im Gebrauch der beiden Wörter: Eine kurze Recherche in Blogs und Internetforen hat mehrere Diskussionen diesbezüglich ergeben und keine einheitliche Antwort geliefert. Wie im Weiteren gezeigt wird, ist auch im wissenschaftlichen Bereich keine wirkliche Einigung vorhanden. Mulder löst die Debatte, indem er zu dem Schluss kommt, dass in einem Bildungskontext „competence“ dem deutschen Verständnis von Qualifikationen nah kommt, während „competency“ eher mit Fähigkeiten in Verbindung zu bringen ist, und er betrachtet die Beziehung zwischen „competence“ und „competency“ als die zwischen einem Ganzen und seinen Teilen (Mulder, 2007). Hoffmann schreibt dazu:

„‘competency’ has been used to refer to the meaning expressed as behaviour, while the term ‘competences’ has been used to refer to the meaning expressed as standards.“ (Hoffmann, 1999, S. 275)

Auch hier wird wieder deutlich, dass die Begriffe in Abhängigkeit des Theorieansatzes, dem der Autor folgt, verwendet wird. Nach Strebler ist es im privaten Sektor üblich, mit einem „competency model“ zu arbeiten, während im öffentlichen Sektor ein „competence model“ genutzt wird (Strebler 1997).

In den USA ist der Begriff schon Anfang des 20. Jahrhunderts in der Fachliteratur in Gebrauch (prinzipiell „competence“ geschrieben) (True, 1929; Dewey, 1916). Ab den 30er-Jahren wurde, begonnen von der Roosevelt-Regierung, in die Entwicklung von Projekten investiert, welche zum Ziel hatten, Standards zur Verbesserung der Ausbildungsqualität und zur Erkennung von Jobprofilen mit zugehörigen Fähigkeiten und Wissen zu entwerfen (McLagan, 1997; Horton, 2000). Nach 1945 hat Kompetenz erstmals in drei verschiedenen Gebieten Relevanz: in der Immunologie (welche hier nicht weiter behandelt wird), der Motivationspsychologie und der Sprachwissenschaften (Mulder, 2007)

In der Motivationspsychologie wurde das Kompetenzverständnis von White geprägt, er betrachtet „competence“ aus einer biologischen Perspektive als einen Organismus, welcher fähig ist, effektiv mit seinem Umfeld zu interagieren. Diese Fähigkeit ist gemäß White nicht angeboren und kann durch Motivation aus sich selbst heraus entwickelt werden. Hier haben Kompetenz und Motivation eine enge Bindung (White, 1959): Motivation wird hier verstanden als eine Eigenschaft von Kompetenz. Kompetenzen im Sinne des Autors sind demnach Performanz – im Individuum intrinsische und von sich selbst aus motivierte Interaktion mit der eigenen Umwelt (Erpenbeck/Rosenstiel, 2007)

In den Sprachwissenschaften prägte erstmals Chomsky den Begriff der Kompetenz und zwar in Kombination mit Performanz. Für Chomsky ist Kompetenz die Fähigkeit, eine unendliche Anzahl von Sätzen verstehen und bilden zu können und dabei nur aus einem begrenzten Fundus an Grundelementen zu schöpfen – diese Fähigkeit ist intuitiv und nur schwer explizit erklärbar (Chomsky, 1965). Chomsky argumentiert, dass nur unter idealen Bedingungen (wenn Sprecher/Hörer keinerlei Störungen, wie Versprecher/Gedächtnislücken, einbauen) Performanz eine direkte Reflexion von Kompetenz sein kann:

„We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)“ (Chomsky, 1965, S. 4)

Anfang der 1970er-Jahre erweckte ein Artikel von David McClelland (1973) großes Interesse. Der Artikel hebt die nicht vorhandene Relation zwischen guten Schulnoten und Erfolg am Arbeitsplatz hervor und argumentiert, dass Erfolg im beruflichen Kontext das Resultat von zugrunde liegenden Merkmalen sei, welche die Person einsetzt. McClelland forderte, die gängigen Intelligenztests im Personalwesen zugunsten von Messung von Kompetenzen (competencies) zu ersetzen. Seiner Auffassung nach sind Kompetenzen nicht beobachtbare Voraussetzungen, welche Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Persönlichkeitsmerkmale beinhalten und direkt von Verhalten und Lebensereignissen beeinflusst werden. Beobachtbar werden diese Kompetenzen durch Performanz (McClelland, 1973). Weitergeführt wurden McClellands Überlegungen von Boyatzis (damals Berater in McClellands Firma), welcher 1982, mit der Publikation des Buches „The competent manager: A model for effective performance“, den Kompetenzgedanken in die Managementwissenschaften einführte. Auf der Basis einer extensiven empirischen Studie wurde ein Modell für Managementkompetenzen entwickelt: Dieses Modell identifizierte 19 grundlegende Führungskompetenzen, welche mittels Clusteranalysen in fünf Bereiche unterteilt wurde (Boyatzis, 1982). Ein Top-Performer bezieht, der Studie nach, seinen Erfolg aus diesen Kompetenzen (Boyatzis, 1982; Grote et al., 2006; Kauffeld, 2006). Weitergeführt wurde dieser Ansatz von Spencer und Spencer (1993), die in ihrer Arbeit fünf Kompetenzelemente identifizierten: *motive, traits, self-concept, knowledge* und *skills*. *Knowledge* und *skills* sind beobachtbar, während die restlichen drei Merkmale tiefer liegen und eher an die Persönlichkeit angeknüpft sind. In diesem Ansatz sind Kompetenzen Teil der Persönlichkeit, ihnen wird „Situationsabhängigkeit und zeitliche Konsistenz zugesprochen“ (Kauffeld, 2006, S. 18).

In den 1970er-Jahren und Anfang der 1980er-Jahre fokussierte sich das Interesse der US-Akademiker auf das Thema strategisches Management und gewann erst wieder an Bedeutung mit der Arbeit von Prahalad und Hamel in den 1990er-Jahren (Horton, 2000; Mulder, 2007). Prahalad und Hamel (1990) vertraten die Ansicht, dass Unternehmen sich auf ihre Kernkompetenzen fokussieren sollten, um erfolgreich zu sein. Jedes Unternehmen besitzt seine ganz eigenen Kernkompetenzen, die es gilt, zu identifizieren und für die Entwicklung eigener, erfolgreicher Unternehmensstrategien und innovativer Produkte zu nutzen. Aus diesen Überlegungen resultiert das heutige Verständnis von Kompetenzen in den USA: Das Unternehmen als lernende Organisation baut auf den Grundlagen des Kernkompetenzgedankens auf (Horton, 2000, Le Deist und Wirten-ton, 2005).

Neben diesem Managementansatz entwickelte sich in den USA, angestrebt durch die Wachstumsinitiative der Regierung, auch ein Fokus auf bessere Standards in der (Aus-)Bildung. Neben der Einführung der Standard Attainment Tests (SAT) (SAT, 2017) und Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte, ermutigte die US-Regierung die Entwicklung von sogenannten Skill Standards, welche die Befähigung in der Ausübung einer Tätigkeit attestierten (Horton, 2000; Jamil, 215). Ausgehend von Taylors (1912) behavioristischen Ansätzen zur Verbesserung der Performanz entwickelte sich das Competency Based Training (CBT), welches versuchte, die Berufsausbildung intensiver und praxisbezogener zu gestalten. Auch international erhielt dieser Ansatz Verbreitung (Achatz und Tippelt 2001; Curry und Docherty, 2017; Nickse et al., 1981; Gruppen et al.,

2016). In den 1980er-Jahren entwickelte die American Management Association (AMA) fünf Cluster von Kompetenzen, welche direkt mit erfolgreichem Management Verhalten verbunden wurden. Ausgehend von der Kompetenzdefinition von Gilbert (2007) wird *competence* definiert als „a generic knowledge, motive, trait, self-image, social role, or still of a Person that is causally related to a superior performance on a job.“ (Hayes, 1979, S. 3) Dies war der Anstoß zur Einführung von dem Kompetenzgedanken in amerikanischen Business Schools (Albanese, 1989; Le Deist und Wirtenton, 2005).

Während der Kompetenzansatz im Managementbereich durch US-amerikanische Beratungsfirmen in das Vereinigte Königreich (UK) eingebracht wurde, beeinflusste der Kompetenzgedanke in der Berufsausbildung, mit Katalogen standardisierter Jobanforderungen, aus England die USA (Jamil, 2015, Streber et al., 1997, Le Deist und Wirtenton, 2005, Horton, 2000). Ein reges Interesse an kompetenzorientierter Lehr- und Lehrerausbildung bestand vor allem in den 1970er- und 1980er-Jahren (Mulder, 2007, Fletcher, 1998) und führte zu der Ausarbeitung der National Vocational Qualifications (NVQ) in England und Wales sowie den Scottish Vocational Qualifikation (SVQ) in Schottland (Le Deist und Wirtenton, 2005). Ebenfalls wie in den Vereinigten Staaten, war der Auslöser ein ökonomischer Gedanke: Es sollte eine flexible Arbeiterkraft aufgebaut werden, welche den neuen ökonomischen Herausforderungen standhalten konnte (MSC, 1981; Horton, 2000). Mit den Reformen in der Hochschulbildung in den 1990er-Jahren wurden weitere Standards zur Verbesserung der Qualität von Universitäten und Colleges gesetzt, um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu sein (Horton, 2000). Anders als der US-amerikanische Ansatz, der Eigenschaften einzelner Individuen betrachtet, konzentrierte sich der britische Kompetenzansatz darauf, über die Meinungen von Branchenexperten, Funktionen eines bestimmten Jobs und deren Mindestniveaus zu ermitteln. Im Gegensatz zum US-amerikanischen Ansatz fehlt der Exzellenzgedanke. Stark kritisiert wurde der Fakt, dass die Erarbeitung der britischen Standards komplett der Industrie überlassen wurde und diese somit nur auf kurzzeitige Arbeitgeberbedürfnisse abzielen würden sowie auf dessen starker Fokussierung auf einen Output orientierten Ansatz (Jamil, 2015; Horton, 2000; Le Deist und Wirtenton, 2005; Bowden und Masters, 1993).

Hoffmann (1999) fasst die englischsprachige Auffassung des Begriffes in drei unterschiedliche Klassen: „observable performance“, „the standard or quality of the outcome of the person's performance“ und „the underlying attributes of a person“ (ebd., S. 276). Der erste Begriffsstrang fokussiert auf den Output oder eine Aufgabe, die erfüllt werden muss und ist sichtbar durch Performanz oder den Output eines Lehrprozesses. Der zweite Begriffsstrang kann verwendet werden, um Produkt- oder Effizienzgewinne am Arbeitsplatz zu verfolgen, wobei der Standard sowohl eine Minimalanforderung als auch eine außerordentliche Leistung in der Performanz bedeuten kann. Der dritte Begriffsstrang unterscheidet sich zu den anderen beiden durch seinen Fokus auf die notwendigen Inputs einer Person, in Form von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um kompetent handeln zu können. Eine genaue Einordnung einzelner Autoren in diese Klassen ist nicht immer möglich (Hoffmann, 1999).

Die neuen globalen Herausforderungen, der Druck zur Innovation sowie die Herausforderung, nicht mehr nur performante, sondern auch kompetente Arbeiter zu entwickeln, hat den Kompetenzgedanken global verbreiten lassen und man findet Beispiele nicht nur in Europa (Mulder, 2007; Gilbert 2003; Shershneva et al., 2016; Suci und Mata, 2010; Hernandez-Linares et al., 2015; Wesselink et al., 2006; Sturing et al., 2011) sondern auch in Afrika (Abereijo, 2015; Singh, 2011; Shrivastava und Shrivastava, 2014; Raju, 2013; Khoza, 2006), Asien (Bosma et al., 2017; Mohsin et al., 2017; Li und Xu, 2016; Van Huy und Hamid, 2015; Ibnu, 2016; Goodmann, 2016; Krechetnikov et al., 2016; Nederstigt und Mulder 2011) und Ozeanien (Hempsall, 2014; Bennet et al., 2016; Jackson und Chapman, 2016; Chapman und O'Neil, 2010; Zepke und Leach, 2006).

Im weiteren wird nun das Verständnis von Kompetenz in Deutschland und vertiefter hinsichtlich des pädagogischen Kontextes vorgestellt.

### 3.2.2 Kompetenzverständnis in Deutschland

Im Duden (2003) wird der Begriff Kompetenz wie folgt definiert:

1. Sachverstand; Fähigkeiten
2. (besonders Rechtssprache) Zuständigkeit
3. (Sprachwissenschaft) Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt

Der Kompetenzbegriff ist in Deutschland im dualen Ausbildungssystem und der Berufsausbildung verankert und sieht in diesem Kontext den Fokus auf die nötigen Inputs eines Individuums für die Beherrschung einer Aufgabe (Le Deist und Winterton, 2005; Gilbert 2003; Lipsmeier, 2014). Beispielfähig kann hier die Definition von North et al. (2013) gezeigt werden, welche Kompetenzen definieren als:

„... die erlernbare Fähigkeit, situationsadäquat zu handeln. Kompetenz beschreibt die Relation zwischen den an eine Person oder Gruppe herangetragenen oder selbst gestellten Anforderungen und ihren Fähigkeiten bzw. Potenzialen, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Kompetenz ist ein in den Grundzügen eingespielter Ablauf zur Aktivierung, Bündelung und zum Einsatz von persönlichen Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung von anspruchsvollen und komplexen Situationen, Handlungen und Aufgaben. Kompetentes Handeln beruht auf der Mobilisierung von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie sozialen Aspekten und Verhaltenskomponenten wie Haltungen, Gefühlen, Werten und Motivation. Messbar und erlebbar ist nicht die Kompetenz selbst, sondern das Ergebnis kompetenten Handelns, die sogenannte Performanz.“ (North et al., 2013, S. 43)

Aus pädagogischer Perspektive kann man den Anthropologen Heinrich Roth als Ausgangspunkt für das Kompetenzverständnis heranziehen (Erpenbeck et al., 2017; Kaufhold, 2006; Paetz et al., 2001). Roth (1966 und 1971) entwickelte ein Persönlichkeitsmodell, dessen Mittelpunkt menschliches Handeln ist, und legt den Grundstein für die weit genutzte Unterteilung in Selbstkompetenz, als die Fähigkeit „für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Roth, 1971, S. 180), Sachkompetenz als die Fähigkeit „für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (ebd.) und Sozialkompetenz als die Fähigkeit „für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (ebd.).

„Die gesellschaftliche Bedeutung des „subjektiven Faktors“ wurde hier vor allem im Sinne der authentischen Identitätsbildung und des Erwerbs generalisierbarer Handlungsfähigkeiten verstanden, wobei die ökonomischen Motive allmählich zugunsten postmaterialistischer Wertorientierungen in den Hintergrund traten“ (Veith, 2003, S. 200)

In den 1960er- und 1970er-Jahren wurde in der Erwachsenenbildung in Deutschland begonnen, Bildungsinhalte an die wirtschaftliche Entwicklung zu koppeln. Diese unterlagen somit ständigen Veränderungen (Kaufhold, 2006). Um diesen Anforderungen standzuhalten, entwickelte Mertens (1974) einen Katalog von Schlüsselqualifikationen. Diese wichen in den 1990er Jahre zugunsten der Einführung des Begriffs der Schlüsselkompetenzen (Rychen und Salganik 2003, Reetz, 2003). Seit Mitte der 1980er-Jahre sind weitere Begrifflichkeiten wie erweiterte Qualifizierung und Handlungskompetenz dazugekommen und gegenwärtig wird Altes als Neues verdiskutiert (Nuissl et al., 2002; Kaufhold, 2006; Arnold und Erpenbeck, 2016). Die aktuelle Kompetenzdebatte in der Pädagogik scheint vor allem aus arbeitspsychologischer und personalwirtschaftlicher Sicht zu erfolgen (Kaufhold, 2006). Weite Verbreitung und Konsens findet in Deutschland der Kompetenzbegriff von Weinert (2001):

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 ff)

Erpenbeck et al. (2017) identifizierten vier Definitionscluster in der Diskussion über Kompetenzen: Unter Definitionscluster 1 steht eine abwertende Haltung in Bezug auf Kompetenz. Zitiert als einer der ersten Exponenten dieser Auffassung wird Vonken (2001), welcher kritisiert, dass Kompetenzen lediglich eine „ökonomisierte Variante des klassischen Bildungsbegriffs“ (ebd., S. 520) seien. Auch Nida-Rümelin (2014) argumentiert in diese Richtung. Ausgehend von einem humanistischen Bildungskonzept, muss das Ziel von Bildung die selbstbestimmte Entfaltung des Individuums sein (Nida-Rümelin, 2013) und kein „Instrument der Arbeitsoptimierung“ (Nida-Rümelin, 2014, S. 194). Das zweckorientierte Konzept von Employability, wie im Bologna Prozess gefordert, darf die humane Leitidee von Bildung nicht ersetzen:

„Statt Differenzierung setzt man weiter auf Selektion, statt inhaltliche Vertiefung, Selbstdenken und Vielfalt, seit Pisa auf Standardisierung, Nivellierung und quantitative Kompetenztests.“ (Nida-Rümelin und Zierer, 2015, S. 195)

Erpenbeck et al. (2017) fordern an dieser Stelle, die Differenzierung der Begriffe Bildung und Kompetenz im Fokus zu behalten und argumentieren, dies seien leicht widerlegbare Unterstellungen (ebd., S. XXII). Das zweite Definitionscluster sehen Erpenbeck et al. (2017) in dem Verständnis des Kompetenzbegriffes als Handlungskompetenz nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). Dieser basiert auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), welcher als Meta-Rahmen dienen soll, um verschiedene nationale Qualifikationsrahmen vergleichbar zu machen, und als Instrument der Förderung von lebenslangem Lernen und grenzüberschreitende Mobilität (BMBF und KMK, 2013). Im EQR wird Kompetenz definiert als:

„Die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (BMBF und KMK, 2013, S. 13)

Das Verständnis des Kompetenzbegriffes basiert, in diesem Cluster, auf der vorher zitierten Definition von Weinert (2001). Es wurden acht Niveaus ausgemacht und jedes dieser Niveaus wurde mit Beschreibungen von Lernergebnissen versehen, welche zur Erlangung des jeweiligen Niveaus nötig sind. Unterteilt sind diese sogenannten Deskriptoren (BMBF und KMK, 2013, S. 13) in Kenntnisse – das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen, Fertigkeiten, die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen – und Kompetenz (ebd.)

Im Oktober 2006 beschlossen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens. Der erste Entwurf wurde 2009 erprobt und eine endgültige Fassung 2012 verabschiedet (BMBF und KMK, 2013). Im DQR-Handbuch ist zu lesen:

„Es ging dabei darum, ausgehend von und in Übereinstimmung mit den Bildungszielen, die für die einzelnen Bereiche definiert wurden und dort die Basis für die Gestaltung von Curricula bilden, ein gemeinsames Kompetenzverständnis zu entwickeln und die identifizierten Kompetenzdimensionen in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kompetenzforschung und mit bewährten Bildungstaxonomien zu graduieren.“ (BMBF und KMK, 2013, S. 8)

Im EQR wird Kompetenz nicht im Sinne von Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben, sondern:

„... bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (BMBF und KMK, 2011, S. 4)

Der einfache Dreiklang „Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz“ des EQR wurde aufgeteilt in Fachkompetenz, welche Wissen und Fertigkeiten beinhaltet und „die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (BMBF und KMK, 2013, S. 14) und Personale Kompetenz (oder Personale/Humankompetenz), welche Sozialkompetenz und Selbstständigkeit umfasst. „Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben

eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ (ebd.) Der Kompetenzbegriff wird teilweise gleichgesetzt mit dem klassischen input-orientierten Wissensaspekt. Erwähnenswert an dieser Stelle ist das Projekt des BMBF „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs). Das Projekt ist über vier Jahre gefördert zur Erforschung valider Kompetenzerfassungsinstrumente und orientiert sich an den drei Cluster fachübergreifende Kompetenzen, Kompetenzen in der Lehrerbildung und fachbezogene Kompetenzen (Blömeke und Zlatkin-Troitschanskaia, 2016)

Das Definitionscluster 3 für den Kompetenzbegriff sieht Erpenbeck et al. (2017) im Kontext der kognitiven Leistungsgedanken, vertreten durch internationale Schulleistungsstudien wie beispielsweise die PISA-Studie. In diesem Cluster ist der Kompetenzbegriff wie in der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) festgehalten und wie folgt definiert:

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.“ (Rychen und Salganik 2003, S. 43)

Ein Beispiel für ein solches Verfahren für die breitere Altersgruppe ist das Program of the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Es handelt sich um ein Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen von Personen zwischen 16- und 65 Jahren in 24 Ländern. „Dadurch sollen lernförderliche Arbeitsumwelten identifiziert werden, die den Aufbau von Kompetenzen und deren Weiterentwicklung begünstigen.“ (Tippelt und Gebrande, 2017, S. 620) Vor allem die PISA-Studie hat in den letzten Jahren eine heftige Kritik in verschiedenen Kreisen ausgelöst (Meyer und Zahedi, 2014; Rindermann, 2006; Müller, 2006).

Definitionscluster 4 ist dasjenige, zu dessen Etablierung Erpenbeck selbst beigetragen hat: Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen.

Alle Illusionen einer letztlich mechanistischen oder klassisch-kybernetischen Beschreibung des lernenden und handelnden „Systems“ Mensch werden über Bord geworfen. Es geht nicht um Selbststeuerung, sondern um Selbstorganisation. Selbstorganisiert heißt nicht, dass jemand etwas selbst tut oder Eigeninitiative entwickelt. Für Selbstorganisationsprozesse ist vielmehr typisch, dass man von einem traditionellen Kausalitätsverständnis und damit von einer äußeren, mechanischen, instruktionalen Beeinflussung des sich selbst organisierenden Systems und seiner Bestandteile überhaupt nicht mehr ausgehen kann. (Erpenbeck et al., 2017, S. XXIII)

In diesem Kontext werden Kompetenzen mit Selbstorganisationsdispositionen gleichgesetzt: Auch im Definitionscluster 2 finden sich Ansätze der Selbstorganisationstheorie, Kompetenzen werden aber nicht mit Dispositionen<sup>3</sup> gleichgestellt wie in diesem Theoriemuster (Klieme und Hartig, 2007).

Ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz, entfaltet sich Kompetenz nur aus dem Individuum selbst heraus, wenn es konfrontiert wird mit neuen, offenen Situationen (Erpenbeck et al., 2017, Nuißl et al., 2002, Bergmann, 1999). Zur Bewältigung dieser Situationen nutzt der Mensch nicht nur sein Wissen, sondern all seine Erfahrungen, Werte, Normen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um sich selbst Ziele zu setzen und Strategien zur Situationsbewältigung zu erproben. Diese Handlungsdispositionen können im Sinne der Selbstorganisationstheorie gesehen werden (Erpenbeck, 2000 und 1996; Heyse et al., 2004), wobei „Das Konzept der Selbstorganisation“ dazu dient, „die Entstehung geordneter Strukturen in komplexen Systemen, welche aus einer Vielzahl von interagierenden Elementen aufgebaut sind, zu erklären“ (Nachtigall, 1998, S. 4). Erpenbeck et al. (2017) beziehen sich explizit auf die Synergetik von Haken (Haken und Schiepek, 2010, Haken, 1996). Es geht um Systeme, die aus vielen verschiedenen Einzelteilen bestehen, durch dessen Zusammenwirken entstehen neue Strukturen, ohne konkrete, von außen gesteuerte Einflüsse. Diese Systeme können sich sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikro-skala wiederfinden, in Gesellschaften und Gruppen als auch in Individuen (Haken und Schiepek, 2010, Haken, 1996; Nachtigall, 1998; Ebeling und Feistel 1994; Paslak, 2013; Jünger, 2004).

---

<sup>3</sup> In der Pädagogik ist der Begriff der Dispositionen vor allem im Sinne von Eigenschaften genutzt (Rombach 1974)

„Danach resultiert subjektive Handlungsfähigkeit aus einem dialektischen Wechselspiel von Kompetenz und Performanz, von Tiefen- und Oberflächenstruktur. Leitend ist die Idee der generativen Kompetenz und der Selbsterzeugung des Subjekts im eigenen Handeln. Das heißt, ein Individuum sucht nicht einfach Wege zur Problemlösung, vielmehr vermag es mit der Wahl und probeweisen Anwendung von Lösungsstrategien sich zugleich Fähigkeiten anzueignen, die es auf weitere Situationen übertragen und konstruktiv weiterentwickeln kann. Diese theoretische Grundposition wird deutlich im Habermas'schen Paradigma der Interaktionskompetenz herausgearbeitet.“ (Neussl et al., 2002, S. 41)

Es geht um die spontane Entstehung von Ordnung – das Konzept erlangte seinen Durchbruch in den 1960er Jahren, damals unter Schlagwörter wie Chaostheorie (Küppers, 1996) und der breiteren Masse zugänglichen Publikationen wie „The End of Certanty“ (Prigogine, 1997). Heutzutage ist das Konzept der Selbstorganisation fest verankert in verschiedenen Disziplinen, das Gehirn selbst wird in den Neurowissenschaften nicht mehr als mechanistisches System, sondern als selbstorganisiertes Netzwerk betrachtet (Hüter, 2016).

Anfang dieses Jahrhunderts beklagten Nussl et al. (2002), dass in der gegenwertigen Kompetenzdebatte in der Bildung kaum eine Einbindung des Selbstorganisatorischen Modells stattfindet. Die Begründung sei darin zu finden, dass „der nun stattfindende Kompetenz-Diskurs kaum Ausdruck wissenschaftsinterner Entwicklungen ist, sondern vielmehr auf problematisch erfahrene gesellschaftliche Entwicklungen reagiert“ (ebd., S. 41) und vorwiegend in der betrieblichen Weiterbildung eingesetzt wird und somit ein „pragmatisches Lösungsinteresse“ (ebd., S. 42) sei. Diese Kritik ist den vorgestellten Diskursen für das Definitionscluster 1 sehr ähnlich: Auch wenn Nida-Rümelin (2013) ausdrücklich seine Kritik aus der Überlegung eines humanistischen Bildungskonzeptes konzipiert, so sind die Anforderungen die gleichen: Eine zu starke Bindung der Bildungsziele an ökonomische und wirtschaftliche Anforderungen ist nicht im Einklang mit der Vision einer selbstbestimmten, sich selbst entfaltenden Persönlichkeit.

In diesem Abschnitt wurden die verschiedenen Anwendungen des Kompetenzkonzeptes vorgestellt. Im folgenden Kapitel wird das Bildungsziel und Kompetenzverständnis der SIBE erläutert.

## **4. Theoretischer Bezug**

### **4.1 Das Bildungskonzept der SIBE**

In seinem Vortrag zum Stuttgarter Kompetenztag 2011 stellte Tippelt (2013) sechs Thesen in Bezug auf aktuelle bildungsorientierte Überlegungen moderner Führungskräfteentwicklung vor.

These 1: Die Bildung von Führungskräften muss von einer Aufgabenorientierung über zu einer Persönlichkeits- und Kompetenzorientierung, in der Werte, soziale Empathie und ein kooperierender Führungsstil Grundlagen sind und der Führende eine Vorbildfunktion übernehmen kann. (ebd.)

These 2: Bildung muss als holistisches Konzept verstanden werden, um Persönlichkeitsentwicklung fördern zu können. Ein holistisches Bildungskonzept muss sowohl Persönlichkeitseigenschaften als auch die universellen Ideen der Menschenwürde als Fundamente haben. (ebd.)

These 3: Es ist eine Umorientierung in der Führungskräfteentwicklung erforderlich um den Herausforderungen des aktuellen gesellschaftlichen Wandels gewachsen zu sein. Die vorhandene Unsicherheit und Volatilität der aktuellen Gesellschaft erfordern flexible Persönlichkeiten, die ein Leben lang bereit sind zu lernen. (ebd.)

These 4: Eine besondere Herausforderung bildet der demografische Wandel. (ebd.)

These 5: Führungskräfteentwicklung bedarf empirischer Evaluation und fortlaufender Gestaltung und Optimierung. Es muss der Transfer des gelernten Wissens gesichert werden, Erfahrungen reflektiert und diskutiert, klar definierte Ziele und Prozesse für die Entwicklung identifiziert werden: Organisierte Bildung ist ein fundamentaler Bestandteil von Kompetenzentwicklung. (ebd.)

These 6: Durch Bildung und professionelle Führung können kommunikative und soziale Prozesse gefördert, Rollenverständnis und andere komplexe Handlungsanforderungen bewältigt werden und sich Persönlichkeiten entfalten, welche nicht nur für das Unternehmen, sondern auch für die Gesellschaft wertschöpfend sind. (ebd.)



Eine Widerspiegelung dieser Thesen kann im Bildungskonzept der SIBE wiedergefunden werden.

SIBE ist Teil der SHB, der größten staatlich anerkannten wissenschaftlichen Hochschule Deutschlands mit Promotionsrecht. SIBEs Studienangebot wendet sich an Nachwuchsführungskräfte mit null bis fünf Jahren Berufserfahrung. Wesentliches Merkmal des Studiums ist der Praxisbezug: Die Studenten sind vollzeitbeschäftigt und bearbeiten ein Projekt im Unternehmen,, welches gleichzeitig als Basis für die wissenschaftlichen Ausarbeitungen im Studium ist. Das Projekt bildet das Transferinstrument, welches den Studierenden zwei Jahre im Masterstudium begleiten wird. Die drei wesentlichen Funktionen des Projektes sind:

- Der Student muss eine realistische Problemsituation bewältigen
- Theoretische Inhalte werden direkt in praktische Lösungsansätze transferiert. Die kontinuierliche Reflektion der gewählten Strategien in Transferarbeiten und Seminaren unterstützt den erfolgreichen Abschluss des Projektes
- Dadurch, dass es sich um reale Projekte im Unternehmen handelt, sind die Studierenden gefordert, Verantwortung zu übernehmen und mit allen Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu leben. (Faix et al., 2009, Blumenthal, 2009)

SIBE versteht den eigenen Bildungsauftrag wie folgt:

„Als Business School legen wir bei unserem Bildungsauftrag den Fokus auf die Bildung von und zu Innovatoren. Nach unserer Ansicht zeichnen sich solche Innovatoren vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Persönlichkeitsbegriffs dadurch aus, dass sie »schöpferische Persönlichkeiten« haben und sind. Eine schöpferische Persönlichkeit im Sinn eines Habens und Seins entwickelt sich dabei unserer Ansicht nach erst und nur aus dem synergetischen Zusammenwirken der Elemente: – ein Qualifikationsprofil, das vor allem geprägt ist durch Allgemeinwissen, interkulturelles Wissen sowie Fachwissen, – ein Kompetenzprofil, das vor allem geprägt ist durch ausgeprägte Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, – einen Charakter, der vor allem dadurch geprägt ist, die Welt zu erkunden und Chancen zu ergreifen, – eine Identität, der vor allem geprägt ist durch Selbstbewusstsein, Mündigsein, Selbstbestimmtsein, – einen Tugenden- und Wertekanon, der vor allem geprägt ist durch Verlässlichkeit, Besonnenheit, Achtsamkeit sowie durch Vertrauen, Toleranz, Nachhaltigkeit (»Verantwortungs-Bewusst-Sein«), Konsequenz, Respekt.“ (Faix und Mergenthaler, 2013, S. 130)

All die genannten Elemente bilden Handlungen, welche von der Sozietät im Sinne ihres Nutzenbeitrages gewertet werden. Der Handelnde erfährt durch sein Tun eine Wertschätzung von Seiten der Sozietät (Ansehen und Charisma) und gewinnt gleichzeitig Einfluss durch sie (Autorität). Dieser Zweiklang mündet in das Konstrukt einer „Schöpferischen Persönlichkeit“. (ebd., S. 131) Faix und Mergenthaler (2013) führen dazu aus: „1. Alle oben genannten Aspekte in sich zu vereinen, bedeutet, dass man eine schöpferische Persönlichkeit hat. 2. Die sachlich-emotionale Wertschätzung von Handlung und Handelnden durch andere bedeutet, dass man eine schöpferische Persönlichkeit ist.“ (ebd., S. 131). Es handelt sich um ein holistisches Bildungskonzept im Sinne der zuvor erwähnten These 2 von Tippelt (2013), sowie um die Bildung einer handlungsorientierten, (selbst-)bewussten Persönlichkeit, die ihre Handlungen reflektieren kann und kontinuierlich bestrebt ist, sich weiter zu entwickeln und zu lernen (These 1, 6 und 3 von Tippelt (2013)).

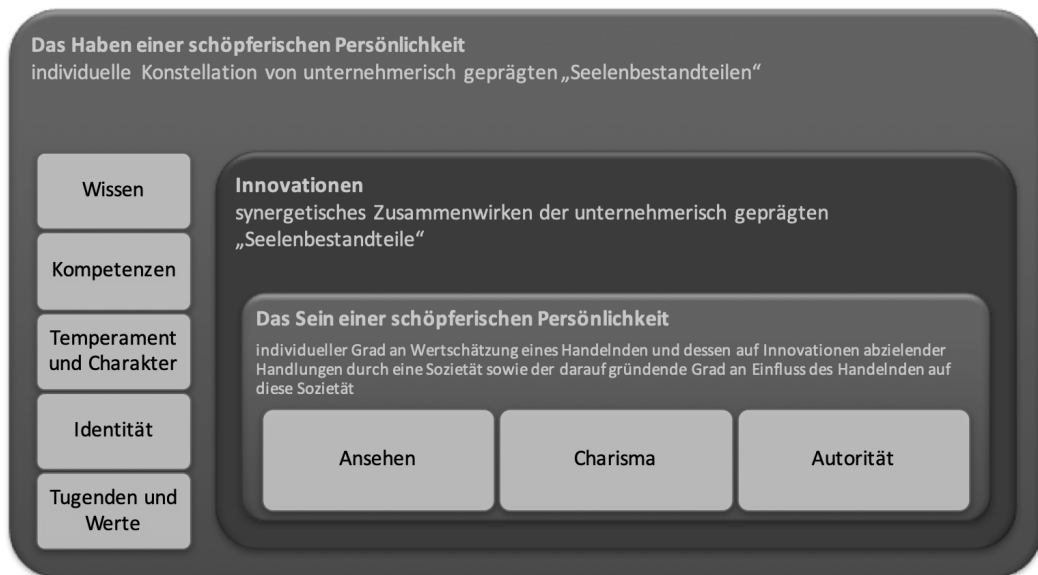


Abbildung 2: Die schöpferische Persönlichkeit nach Faix und Mergenthaler (2013, S. 128)

Teil der schöpferischen Persönlichkeit, welche innovativ und wertebewusst handelt, sind nicht nur das Wissen, das Basis und Ausgangspunkt für jedes Handeln ist (Erpenbeck, 2009) sondern auch Kompetenzen.

„Schöpferische Persönlichkeiten zeichnen sich nach unserem Verständnis dadurch aus, dass ihre Kompetenzen ausgesprochen ausgebildet sind, allen voran die Aktivitäts- und Handlungskompetenzen. Es sind nämlich gerade diese Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, welche jene Menschen auszeichnet, die nach Schumpeter die *Conditio sine qua non*, die Verursacher von Innovationen und damit von organischem und damit nachhaltigem Wachstum sind.“ (Faix und Mergenthaler, 2013, S. 134)

Da für diese Arbeit insbesondere das Thema der Kompetenzen wichtig ist, wird auf die Darstellung der weiteren Komponenten der schöpferischen Persönlichkeit verzichtet und auf Faix und Mergenthaler (2013) und auf Faix et al. (2017) verwiesen.

## 4.2 Kompetenzverständnis bei SIBE

Schon Anfang der 1990er machen sich Faix und Laier (1989 und 1996) Gedanken über gesellschaftliche Veränderungen und die Notwendigkeit eines Umdenkens nicht nur in der Personalwirtschaft und der Führungskräfteentwicklung, sondern in der gesamten Sozietät zu gesellschaftlicher Verantwortung und wertorientierter Handlungskompetenz. Handlungskompetenz wird als das „synergetische Zusammenwirken von: - fachlicher Kompetenz – methodischer Kompetenz – sozialer Kompetenz“ (Faix und Laier, 1996, S. 36) definiert.

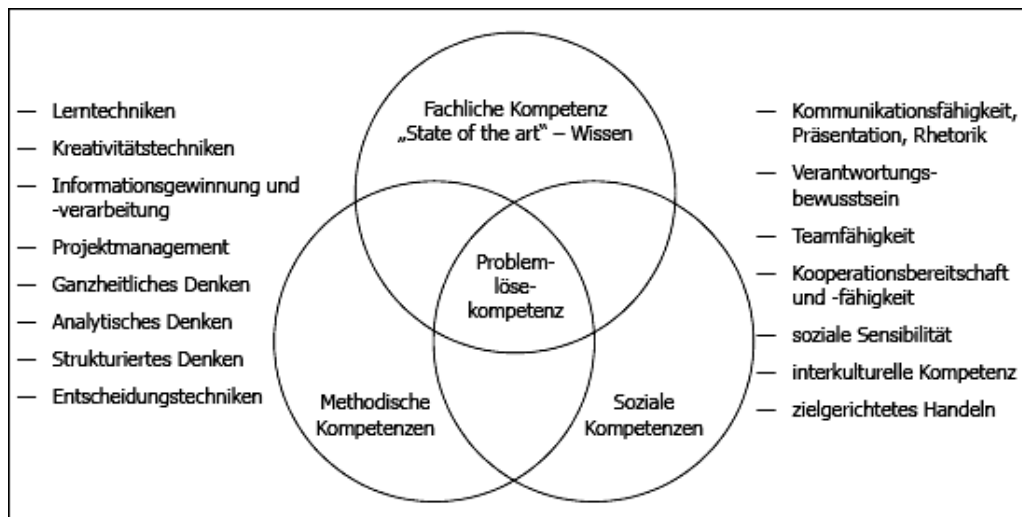


Abbildung 3: Kompetenzbereiche (nach Faix et al., 1994, S. 202)

Fachkompetenz ist fachliches Wissen (competence). Die Methodenkompetenz ermöglicht wirksames Handeln auf der Basis des Fachwissens und Soziale Kompetenz bildet die Grundlage, um erfolgreich mit anderen zusammen zu arbeiten und leben. (Faix und Laier, 1996) Das Zusammenwirken dieser drei Kompetenzfelder mündet in die Handlungs-, bzw. Problemlösungskompetenz. (Faix und Laier, 1994 und 1996)

Schon von Anfang an wurde durch Faix das Konzept der Kompetenzentwicklung in die Studiencurricula der SIBE eingebunden. Fester Bestandteil des Studiums war (und ist) eine ganze Seminarwoche, welche sich nur mit Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung befasst. Mit der Ernennung von Prof. Dr. John Erpenbeck zum Professor für Kompetenzmanagement an der SIBE im Jahre 2007 wurde das Konzept durch seine Überlegungen (wie in Definitionscluster 4 in Kapitel 3.2.2 vorgestellt) integriert. Man ist dazu übergegangen die Kompetenzklassen von Erpenbeck et al. (2017) zu übernehmen. Erpenbeck et al. (2017) identifizieren vier Kompetenzklassen:

- „(P) Personale Kompetenzen: Die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.
- Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen: Die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder für andere und mit anderen; im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.
- (F) Fachlich-methodische Kompetenzen: Die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d. h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Das schließt Dispositionen dazu ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
- (S) Sozial-kommunikative Kompetenzen: Die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (Erpenbeck et al., 2017, S. XXV)

Diese vier Basiskompetenzen bilden die erste Ebene des Kompetenzkonstrukts. Diese basieren aber auf einer sehr allgemein theoretischen Vorstellung (Erpenbeck und Rosenstiel, 2007; Heyse und Erpenbeck, 2007), welche sich für eine erste Reflektion anbieten kann aber keine differenziertere Betrachtung erlauben. An diese vier Basiskompetenzen anknüpfend, identifiziert das

Modell einen Pool an 64 Teilkompetenzen, welche in einer zweidimensionalen Matrix – dem KompetenzAtlas – zusammengefasst sind.



Abbildung 4: Kompetenzatlas nach Heyse und Erpenbeck (2007)

Mit diesem Pool an Teilkompetenzen (hier werden Kompetenzen mit Fähigkeiten gleichgestellt) können Kompetenzprofile erarbeitet und Kompetenzentwicklung gemessen werden. Die von Heyse und Erpenbeck (2007) entwickelten Kompetenzmessinstrumente KODE® und KODE®X wurden ebenfalls in das Studium integriert und damit eine empirische Evaluation und kontinuierliche Optimierung des Kompetenzentwicklungsprozesses (im Sinne der These 5 von Tippelt (2013)) angestoßen. Zwischen 2007 und 2015 sind mit dem Messinstrument KODE®X drei mal im Laufe des Studiums die Kompetenzen der Studierenden durch Selbst- und Fremdeinschätzungen systematisch gemessen und durch Seminare zur Kompetenzentwicklung unterstützt worden. Diese Messungen sind Teil der folgenden empirischen Untersuchung.

### 4.3 Elemente des Studiums und der Kompetenzentwicklung

Das Projekt-Kompetenz-Studium der SIBE orientiert sich an aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und fördert kompetenzbasiert die Handlungsfähigkeit der Studierenden und geht damit als outputorientiertes Instrument lebenslangen Lernens gezielt auf den aktuellen Lern- bzw. Kompetenzbedarf ein (Faix et al., 2009). Die Betonung liegt auf Lernberatung, Selbstorganisation, reflektiertem Lernen, Erfahrungslernen, integrativem Lernansatz und Praxisintegration. Im Zentrum steht immer die Entwicklung der schöpferischen Persönlichkeit als selbständiges Individuum.

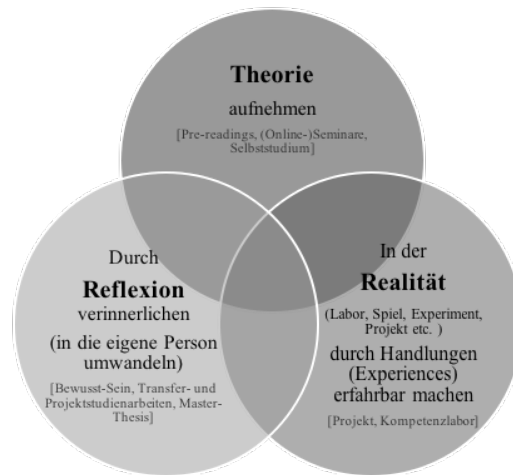


Abbildung 5: Theorie, Reflexion und Praxis nach Faix et al. (2017)

Durch den Einsatz der systematischen Kompetenzmessung haben die Studierenden die Möglichkeit ihre eigene Kompetenzentwicklung mit zu verfolgen und aktiv zu beeinflussen. Dies wird unterstützt durch curriculare und methodische Rahmenbedingungen des Studiums. Rein theoretisch und konzeptionell betrachtet, bietet der PKS-Ansatz der SIBE damit eine fundierte Grundlage, Kompetenzentwicklung zu unterstützen und zu fördern.

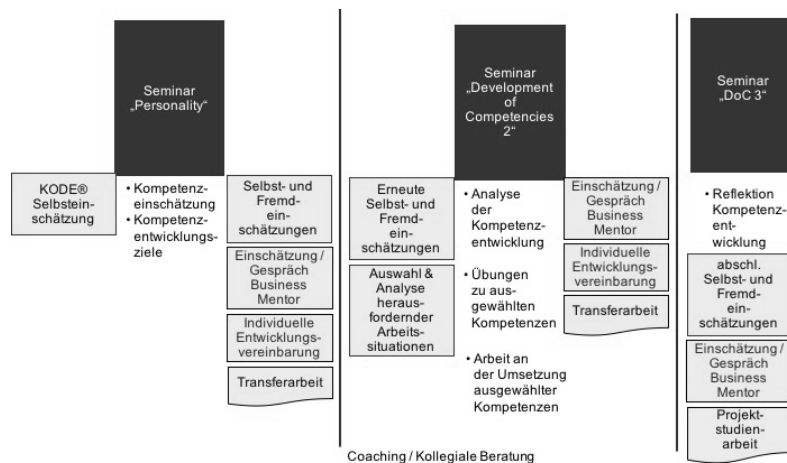


Abbildung 6: Kompetenzentwicklungsverlauf an der SIBE

Der Kompetenzentwicklungsprozess bei SIBE ist folgendermaßen aufgebaut: nach zirka 6 Monaten von Beginn des Studiums besuchen die Studenten ein Seminar mit Dauer von einer Woche. Bestandteile dieser Woche sind im ersten Schritt ein Tagesseminar mit Einführung in das Kompetenzkonzept und Kompetenzentwicklungsprogramm der SIBE. Die Studenten lernen die Kompetenztheorie nach Erpenbeck et al. (2017) und befassen sich das erste mal gezielt mit ihren Kompetenzprofilen. Schwerpunkte des Seminars sind: Beobachtung und Feedback geben, Erleben von emotionaler Labilisierung und der eigenen Kompetenzen in Führungssituationen. Das

Seminar ist mit AC ähnlichen Inhalten gestaltet, Reflektion und Feedback sind zentrale Aspekte. Mittlerweile erfolgt die erste Kompetenzeinschätzung auf der Basis der 16 SIBE Kompetenzen am Ende dieses Seminars. Als die Messungen erhoben wurden, welche im zweiten Teil analysiert werden, erfolgte diese erst nachträglich. Im zweiten Seminar wird die aktuelle Kompetenzentwicklung diskutiert. Mit Hilfe von kleineren Coachinggruppen, werden Maßnahmen und Ziele für die eigene Entwicklung ausgearbeitet. Das dritte Seminar dient zum Abschluss des Zyklus: Die zwei vergangenen Jahre werden nochmal in Bezug auf die eigene Kompetenzentwicklung reflektiert und, auf der Basis individueller beruflicher Ziele nach Abschluss des Studiums, ein letzter Entwicklungsplan erarbeitet. Nach den ersten beiden Seminaren sollen die Studierenden einen Vertrag mit sich selbst schließen, in welchem sie Stärken und Entwicklungsfelder benennen, konkrete Beispiele dafür geben und einen konkreten Entwicklungsplan erarbeiten. Nach dem dritten Seminar folgt die Projektstudienarbeit, in der die Entwicklung der letzten zwei Jahre aufgezeigt wird und nötige Entwicklungsschritte für eine erfolgreiche Erreichung der eigenen (beruflichen) Zielen nochmal konkret benannt wird.

## II. Empirische Untersuchung

### 5. Forschungsfragen

Wie schon in Kapitel 2 vorgestellt, wird in diesem zweiten empirischen Teil folgende Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie entwickeln sich jeweils sowohl die Selbst- als auch die Fremdeinschätzungen im Verlauf der drei KODE®X Auswertungen?
2. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Selbst- und Fremdeinschätzungen innerhalb einer Messung?
3. Gibt es signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen MBA, MSc und M.A.?
4. Wie verhalten sich die Einschätzungen in Bezug auf den Sollkorridor?
5. Kann eine Entwicklung der Kompetenzen von KX1 zu KX3 nachgewiesen werden?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden Auswertungen mit der Software SPSS® durchgeführt, um statistisch relevante Unterschiede erkennen zu können. Im Weiteren werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt, bevor in die Analyse der Daten eingestiegen wird.

In Kapitel 9 werden dann die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach Mayring (2002 und 2010) für 7 Studienarbeiten vorgestellt in Bezug auf die in Kapitel 2 eingeführte Fragestellung:

1. Geben die Studienarbeiten weitere Hinweise über die Kompetenzentwicklung und die Anwendung des Messinstruments?

Eine Betrachtung der Güte des Messinstrumentes KODE®X und der effektiven Verwendbarkeit der Daten schließen diesen Teil ab (Kapitel 10).

### 6. Erhebungsinstrumente

Für die Analysen werden zwei Instrumente verwendet. Beide sind fester Bestandteil des Studiums und verpflichtend für den Studierenden. Die qualitativen Daten werden aus der sogenannten PSA5 (Projektstudienarbeit) gewonnen, die quantitativen Daten aus den Messungen mit dem Instrument KODE®X.

#### 6.1 Die „PSA5“ – Projektstudienarbeit: Competence Development Plan

Die PSA ist als ein Mittel zur Zielerreichungskontrolle zu betrachten (Faix et al., 2009). Der Studierende erarbeitet eine wissenschaftliche Arbeit in Bezug auf bestimmte, für das Studium relevante Themen (Marketing, Finanzen, usw.) und stellt den Transfer zum eigenen Projekt dar. Ein kontinuierliches Feedback von Seiten der Kommilitonen, Dozenten und den Business Mentoren im Unternehmen sind grundlegende Instrumente zur Reflektion der geleisteten Arbeit (Faix et al., 2009). Die fünfte PSA befasst sich mit der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums und wird gegen Ende der Studienzeit geschrieben. Die genaue Aufgabenstellung findet sich im Anhang. Der letzte Teil der Projektstudienarbeit beinhaltet die Selbstreflektionen oder „Verträge mit sich selbst“.

Die „Verträge mit sich Selbst“ werden nach den ersten zwei Messungen geschrieben und sollen eine kritische Auseinandersetzung mit der quantitativen Messung darstellen (Erpenbeck, 2009). Es sollen drei Stärken und zwei Problemfelder identifiziert, durch konkrete Beispiele belegt und, im letzten Schritt, genaue Vorgehensweisen beschrieben werden, wie für die einzelnen Kompetenzen die Entwicklung vorangetrieben werden soll. Außerdem sollen Kollegen oder Kommilitonen als Kontrollpartner benannt werden. Das ganze dargestellt als unterschriebener Vertrag soll eine höhere Verbindlichkeit schaffen und somit eine systematische Kompetenzentwicklung unterstützen (Erpenbeck, 2009, Faix et al., 2009). Die Selbstreflektionen erfolgen auf freiwilliger Basis, außerdem gibt es nur wenige formal begrenzende Kriterien, damit die Studierenden in der freien Darstellung ihrer Kompetenzentwicklung nicht eingeschränkt werden. In der PSA5 werden die „Verträge“ noch mal dargestellt und ein Resümee über die erfolgte Entwicklung gezogen.

## 6.2 Das Ratingverfahren KODE®X

<sup>4</sup>KODE®X kann als „konzeptioniertes Rating“ angesehen werden, bei welchem ganz bestimmte Merkmale – hier Kompetenzen – gemessen werden, welche für die Erreichung bestimmter Ziele – hier einer bestimmten Kompetenzausprägung – notwendig sind (Langer und Schulz von Thun, 2007).

Allgemein kann man Ratingverfahren als Beobachtungsverfahren beschreiben, in denen „die Messwerte durch Schätzurteile menschlicher Beurteiler zustande gekommen“ (Langer und Schulz von Thun 1974, S. 14). Die Messwerte setzen sich dabei aus drei Komponenten zusammen: dem Messgegenstand, dem Merkmal und dem Rater (ebda., S. 29).

KODE®X wurde ursprünglich als betriebliches Instrument entworfen, welches Unternehmen als Kompetenzmessverfahren dienen bzw. dabei unterstützen sollte, ein Kompetenzmanagementsystem zu etablieren. Die Anwendung im Rahmen eines Hochschulsystems, wie exemplarisch an der SIBE, hingegen ist neu.

Die Entwickler beschreiben das Instrument als:

„ein komplexes Instrument der Personalentwicklung, das es in unübertroffener Weise gestattet

- die unterschiedlichen *Kompetenzbegriffe* klar zu ordnen und sie vier Grundkompetenzen eindeutig zuzuordnen,
- einen *organisationsspezifischen Anforderungskatalog* an Kompetenzen herausarbeitet, der die Grundlage langfristiger Personalentwicklung darstellt,
- *aufgabenspezifische Anforderungsprofile* zu entwickeln, die den Kompetenzbedarf für bestimmte Aufgaben (Funktionen, Stelle, Tätigkeiten) in Form von Kompetenzkorridoren genau umreißen,
- die Kompetenzen *jedes einzelnen Mitarbeiters* im jeweiligen Anforderungsprofil exakt *positionieren*, eine *Potenzialanalyse* für besonders wichtige Unternehmenspositionen und –aufgaben durchzuführen.
- Individuelle Anregungen und Anstöße zur gezielten Kompetenzentwicklung zu geben.“ (Heyse und Erpenbeck, 2007, S. 19)

Im Mittelpunkt des Instruments stehen Kompetenzprofile, die anhand konkreter vorgesehener Schritte in einem Workshop erarbeitet werden (siehe hierzu Heyse und Erpenbeck, 2007). Für die Anwendung des KODE®X an der SIBE wurde ein spezifisches Profil entwickelt, welches eine möglichst branchenübergreifende Gültigkeit und die Anwendbarkeit auf alle Managementebenen ermöglichen soll.

Im Weiteren sind sogenannte Sollprofile zu erstellen, welche die gewünschte Ausprägung der Kompetenz bestimmen. Für die Kompetenzentwicklung im SIBE-Studium sind zwei Versionen des Sollprofils ausgearbeitet worden. Für die anfängliche Messung gilt das erste Sollprofil, welches etwas großzügiger angelegt ist und ein breiteres Spektrum an möglichen Kompetenzausprägungen erfasst. Für die zweite Messung ist ein anspruchsvolleres Sollprofil den Einschätzungswerten hinterlegt. In der dritten und letzten Messung entspricht das Sollprofil dem zweiten, es werden dabei die Mindestausprägungen übernommen und Maximalausprägungen offengelassen.

Die eigentliche Messung erfolgt auf der Basis der erarbeiteten Profile und erfolgt auf einer 12-stufigen Intervallskala (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Wirtz und Caspar, 2002).

Im Weiteren werden nun die einzelnen Schritte zur Einführung des Messverfahrens im Studium dargestellt.

---

<sup>4</sup> Teile der folgenden Kapitel sind integral oder leicht verändert aus Erpenbeck et al., 2011 entnommen



### 6.2.1 Das Nachwuchs-(Führungskräfte)profil der SIBE

Als erstes galt es, diese Merkmale zu definieren und ein sogenanntes Kompetenzprofil zu erstellen. Die Herausforderung bestand in diesem Fall darin, ein Managementprofil zu erstellen, welches branchenübergreifend und auf unterschiedlichen Managementebenen einsetzbar ist. Das Profil besteht aus 16 strategisch wichtigen Kompetenzen. Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte soll hier auf Heyse und Erpenbeck verwiesen werden (Heyse und Erpenbeck 2007, S. 99 ff).

Aus dem Kompetenzatlas wurde im Rahmen eines Strategieworkshops das Managementprofil für die SIBE erstellt. Teilgenommen haben an diesem Workshop unter anderem:

- Prof. Dr. Werner G. Faix, Professor für Unternehmens- und Personalführung an der Hochschule Berlin sowie Gründer und Geschäftsführer der SIBE;
- Dipl.-Betriebswirtin (FH) Bettina Rominger, MBA, geschäftsführende Gesellschafterin der SAPHIR Deutschland GmbH, einem Unternehmen für Personaldienstleistung;
- Dipl.-Theologin Annette Horne, Direktorin des Transfer-Institutes „Corporate and International Programms“ an der SIBE;
- Dipl.-Ingenieur (FH) Peter Wittmann, geschäftsführender Gesellschafter der Steinbeis-Beteiligungsberatung GmbH und gemeinsam mit Prof. Dr. Faix Mitgründer der SAPHIR Kompetenz GmbH, welche sich mit der Entwicklung und Vermarktung von Kompetenzmesssystemen befasst.

Der Moderator des Workshops war Prof. Dr. John Erpenbeck. Eine weitere Validierung des Profils erfolgte über zwei Studien zu Anforderungen für Führungskräfte (Blumenthal et al., 2012). Durch das erarbeitete Profil scheinen alle kompetenzorientierte Anforderungen für Führungskräfte abgedeckt zu sein. Die festgestellte Verschiebung der Anforderung je nach Führungsebene werden nicht aus dem Profil ersichtlich, was es somit zu einem breit einsetzbaren Nachwuchskräfteprofil im Managementbereich macht. Auch Hinsichtlich der Anforderungen an Managementkompetenzen, welche in der Literatur zu finden sind (zum Beispiel McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Streber et al., 1997; Azavedo et al., 2012), erfüllt das SIBE Managementprofil alle grundsätzlichen Voraussetzungen.

Folgende 16 Kompetenzen wurden ausgewählt und gemäß den strategischen Zielen der SIBE definiert:

#### Akquisitionsstärke

- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation.
- Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht.
- Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren.
- Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenübers ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...).

#### Analytische Fähigkeiten

- Besitzt eine rasche Auffassungsgabe, beherrscht Methoden des abstrakten Denkens und kann sich klar ausdrücken.
- Kann Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, die Informationsflut verdichten, Sachverhalte schnell auf den Punkt bringen, Tendenzen und Zusammenhänge erkennen und richtige Schlüsse sowie Strategien daraus ableiten.
- Versteht es, mit Zahlen, Daten und Fakten sicher umzugehen und aus der Informations- und Datenvielfalt ein klar strukturiertes Bild zu zeichnen.

#### Belastbarkeit:

- Organisiert sich bei Unbestimmtheiten, Schwierigkeiten, Widerständen und unter Stress für einen überschaubaren Zeitraum.
- Hält auch unter solchen komplizierten Bedingungen an Vorhaben fest und fühlt sich durch erhöhte Anforderungen herausgefordert und aktiviert.
- Macht durch sein Verhalten auch anderen Mut, sich Belastungen zu stellen und diese als Herausforderungen für die Entwicklung der eigenen Person oder der Gruppe, Abteilung... anzunehmen.
- Betrachtet zurückliegende Konflikte und kritische Bewährungssituationen als persönliche Entwicklungs- und Reifeimpulse und versucht, sachlich zu handeln.
- Ist psychisch stabil genug, um auftretenden Stress positiv zu verarbeiten.

#### Einsatzbereitschaft:

- Setzt sich selbstlos und verantwortungsbewusst für gemeinsame Unternehmens- und Arbeitsziele sowie im Privatleben ein.
- Stellt hohe Forderungen an die eigenen Anstrengungen und die der Mitarbeiter.
- Wirkt durch sein Handeln für andere als Vorbild.
- Kann andere zu tatkräftigen Handlungen bewegen.

#### Entscheidungsfähigkeit:

- Ist gerne bereit, Entscheidungen zu treffen und sie konsequent umzusetzen.
- Nimmt alternative Handlungsmöglichkeiten aktiv wahr; ist fähig, Alternativen erkenntnistmäßig und wertmäßig zu beurteilen.
- Kann sich in Fällen nicht berechenbarer Entscheidungen sowohl auf eine Analyse als auch auf seine Intuition beziehen.
- Kann klare Prioritäten setzen.

#### Ergebnisorientiertes Handeln:

- Verfolgt und realisiert Ziele bewusst mit großer Willensstärke, Beharrlichkeit und Aktivität und gibt sich erst zufrieden, wenn klare Ergebnisse vorliegen.
- Nimmt auf alle Teilaspekte des zum Ziel führenden Handelns aktiv Einfluss.
- Legt bei zeitweiligen Schwierigkeiten bei der Sicherung von Ergebnissen eine große Ausdauer an den Tag.
- Wird durch die Erwartung von konkreten Ergebnissen motiviert.

#### Ganzheitliches Denken:

- Richtet das Denken nicht nur auf fachlich-methodische Details der eigenen Arbeit, sondern auf deren umfassende Inhalte, Zusammenhänge und Hintergründe.
- Kann über die eigene Arbeitsgruppe und das eigene Unternehmen hinaussehen; erkennt und betrachtet das nähere und weitere Umfeld der Aufgabenstellung.
- Beachtet dabei nicht nur die im engeren Sinne fachlichen, sondern auch die ökonomischen und politischen Wechselbeziehungen des eigenen Handelns.
- Die Persönlichkeit integriert das Fachliche und ordnet sich ihm nicht einfach unter.

#### Gestaltungswille:

- Hat Freude daran, Systeme und Prozesse aktiv zu gestalten. Lässt sich durch Herausforderungen motivieren und besitzt den Willen, Lösungen auch gegen Widerstände durchzusetzen.
- Kann Projekte bedarfsgerecht auswählen, setzt klare Prioritäten in der Entwicklung von Lösungen.
- Ist in der Lage, systematisch ganzheitliche Problemlösungen zu entwickeln; kann dabei Wissen und Ideen anderer systematisch generieren, weiterentwickeln und in die Lösung integrieren.
- Kann komplexe Vorhaben termingerecht, kostengünstig und in hoher Qualität umsetzen; ist in der Lage, komplexe Prozesse zu koordinieren und zu organisieren.

#### Initiative:

- Zeigt im gesamten Arbeitsprozess, aber auch im Privatleben hohes persönliches Engagement.
- Entwickelt eigene Zielvorstellungen und Ideen und setzt sich aktiv und erfolgreich für diese ein.
- Eignet sich das dafür notwendige Wissen an.
- Die eigenen Aktivitäten finden bei anderen hohe Akzeptanz.

#### Innovationsfreudigkeit:

- Sucht und realisiert aktiv positive Veränderungen von Produkten, Produktions- und Organisationsmethoden, Marktbeziehungen und übergreifende Vernetzungen, stellt sich Problem- und Handlungssituationen mit offenem Ausgang bewusst und gern.
- Ist Neuem gegenüber auch außerhalb der Arbeitssphäre offen.
- Erbringt in Situationen, die für Veränderungen offen sind, oft die besten und kreativsten Leistungen. Erweitert durch den intensiven Gewinn von Erfahrungen, durch Lernen und Umweltexploration kontinuierlich die Voraussetzungen, um innovativ wirken zu können.

#### Kommunikationsfähigkeit:

- Knüpft gerne Kontakte und kommuniziert mit Menschen, geht offen und wohlwollend, aber mit der notwendigen Distanz, auf andere Menschen zu.
- Respektiert die Mitmenschen, hört gut zu und geht auf die Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und mit Frustrationstoleranz.
- Besitzt eine hohe Überzeugungsfähigkeit.
- Kann seine Kommunikation der Zielgruppe anpassen, kann den Prozess der Zielfindung überzeugend steuern und vermittelt Ziele plausibel; achtet darauf, dass die Mitarbeiter die Ziele kennen und verinnerlichen.

#### Konfliktlösungsfähigkeit:

- Erkennt die Interessengegensätze anderer und kennt die eigene Interessenlage.
- Besitzt die nötige Einsicht und Toleranz, andere Interessen unvoreingenommen zu prüfen und die eigenen kritisch zu hinterfragen.
- Führt konfliktäre Gespräche mit Kollegen, Führungskräften, Kunden... sensibel und hält Konflikte aus. Besitzt Überzeugungsfähigkeit, löst Widerstände und Blockaden durch überzeugende Argumentation auf, schafft Vertrauen und wirkt sicher im Auftreten.
- Löst Konflikte nicht auf Kosten der widerstrebenden Parteien, sondern so, dass deren Eigenverantwortung, Kreativität und soziale Kommunikation zunimmt, ist deshalb eine Persönlichkeit, die in Konfliktfällen gerne als Vermittler aufgesucht wird.

#### Loyalität:

- Steht klar zum Unternehmen und zu den Mitarbeitern/Kollegen – sowohl in positiven als auch in kritischen Situationen.
- Ist gegenüber Führungskräften offen und kooperationsbereit.
- Setzt sich für das Unternehmen und seine Ziele ein, identifiziert sich mit den Produkten/Dienstleistungen des Unternehmens und vertritt diese mit Überzeugung.
- Vertritt das Unternehmen/die Organisation in der Öffentlichkeit aktiv und hält eigene Unzufriedenheiten mit dem Unternehmen/der Organisation zurück

#### Problemlösungsfähigkeit:

- Identifiziert problematische Situations-, Prozess- und Zielstrukturen, löst Aufgaben und Probleme intensiv zupackend durch Rückgriff auf den eigenen...
- sowie auf den im Unternehmen vorhandenen Vorrat fachlichen und methodischen Wissens.
- Bringt die erkannten Probleme in kreative Diskussionen der Arbeitsgruppe oder des Unternehmens ein; Gestaltet Kommunikations- und Leitungsstrukturen dem erkannten Problemtyp entsprechend effektiv.
- Initiiert systematisch-methodische Vorgehensweisen bzw. Prozesse sowie Problemlösungsprozesse mit einzelnen Personen oder (Projekt-)Gruppen.
- Grenzt dabei Risiken systematisch ein und löst komplexe Probleme in bearbeitbare Teilprobleme bzw. -schritte auf.

## Teamfähigkeit

- Ist bereit und in der Lage, in Gruppen/Teams zu arbeiten, geht auf andere offen und wohlwollend, aber ohne Distanzlosigkeit zu.
- Veranlasst die offene Darlegung anderer Sichtweisen und Meinungen, hört gut zu und geht auf Gesprächspartner ein, begegnet Einwänden sachlich und frustrationstolerant; hält andere Sichtweisen und Meinungen aus und ist in der Lage, sie in die Gruppenprozesse einzubinden.
- Ist konsensfähig und setzt sich auch bei Differenzen für gemeinsame Lösungen ein, überzeugt durch Argumente.
- Wirkt vermittelnd zwischen eigenem Leistungsniveau, durchschnittlichem Leistungsniveau der Gruppe und sozialen Leistungs- und Wertvorgaben

## Zuverlässigkeit

- Entwickelt eine hohe Eigenverantwortung und (Arbeits-)Disziplin, ein starkes Pflichtgefühl und Aufgabenbewusstsein sowie ist vertrauenswürdig.
- Hat eine idealorientierte Arbeitseinstellung und handelt wertgeleitet, mit hohen Ansprüchen an sich selbst und andere, setzt sich dafür ein, wichtige Werte in der Unternehmenskultur zu verankern.
- Setzt als richtig Erkanntes möglichst schnell und energisch durch und hält dabei Emotionen sowie Wertungen aus sachlichen Analysen heraus.
- Unterstützt die Wahrung der Unternehmensinteressen durch eigenes wirtschaftliches Verhalten und hohe Loyalität; thematisiert Fehler und Probleme, wenn diese das Unternehmen gefährden.

In einem weiteren Schritt wurden zwei sogenannte Sollkorridore erarbeitet: Anhand einer zwölfstufigen Bewertungsskala wurde für jede Teilkompetenz die minimale und maximale Sollausprägung festgelegt (Heyse und Erpenbeck, 2007) – einmal für Studienbewerber und Studierende zu Beginn des Studiums und einmal für Studierende, welche in ihrem Studium schon weiter fortgeschritten sind. Auf Basis dieser Profile können anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen Soll/Ist-Vergleiche vorgenommen und gezielte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen abgeleitet werden.

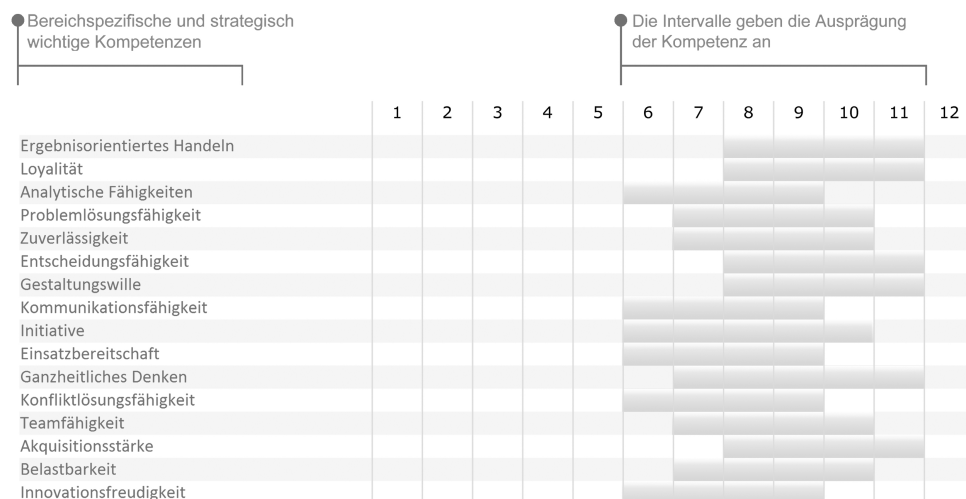


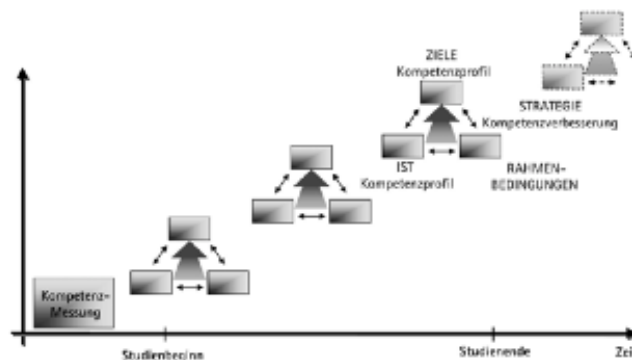
Abbildung 7: Sollprofil für Bewerber an der SIBE

Die ermittelten und präzisierten Kompetenzen bieten die Basis für den elektronischen Fragebogen, welcher die Messung ermöglicht.

### 6.2.2 Einführung von KODE®X im Studium

Eine Studie über die Muster von Ratern zeigt, dass die Zeitspanne, in der ein Beurteilender (Rater) die zu beurteilende Person kennt, bedeutsam für die Genauigkeit der Einschätzung bei einem Ratingverfahren ist. Die Studie zeigt, dass die Rater, welche die Person „seit einem bis drei Jahren bekannt ist“, am genauesten schätzen, gefolgt von „bekannt seit weniger als einem Jahr“. Danach folgt „bekannt seit drei bis fünf Jahren“; die ungenaueste Schätzung erfolgt bei „bekannt seit mehr als fünf Jahren“. Dies ist damit zu erklären, dass man in diesem Zeitraum die zu beurteilende Person lange genug kennt, um sie nicht anhand erster Eindrücke zu beurteilen, aber nicht lang genug, um in positive Verallgemeinerungen zu fallen (Eichinger/Lombardo, 2004)

Das Studium an der SIBE bietet demnach gute Voraussetzungen, um ein Ratingverfahren wie KODE®X einzusetzen – die Studierenden kennen sich vorab nicht und verbringen zusammen zwei Jahre im Studium.



Zeitraum	Verfahren	Inhalt
Bei Bewerbung	KODE®	Selbsteinschätzung
2 Monate nach Studienbeginn	Vorlesung	Einführung Kompetenzmanagement
6 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	270° Erfassung + Stärkenmanagement
12 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	360° Erfassung + Stärkenmanagement
20 Monate nach Studienbeginn	KODE®X	360° Erfassung + Stärkenmanagement

Abbildung 8: Kompetenzentwicklung im Studium an der SIBE

Bei einem konzeptorientierten Rating ist der Rater weisungsgebunden – die festgelegten Merkmale müssen kommuniziert und erklärt werden, um dem Rater die korrekte Handhabung bei der Einschätzung zu ermöglichen (Langer und Schulz von Thun, 2007). Hierzu dient eine erste Einführung der Studenten in das Thema „Kompetenzen und Kompetenzentwicklung“.

Die erste Messung mit Selbst- und Fremdeinschätzungen erfolgt ca. sechs Monate nach Beginn des Studiums. Hierzu wird das erste Sollprofil für Bewerber und Studienbeginner eingesetzt (niedrigere Kompetenzwerte).

Es folgen eine zweite und dritte Messung im Abstand von jeweils etwa sechs Monaten und mit höheren Kompetenzanforderungen. Zu jeder Messung wird zudem ein halbtägiges Seminar durchgeführt, bei welchem die Auswertungen in kleinen Gruppen und mit Unterstützung des Dozenten diskutiert werden und ein gezieltes Stärkenmanagement gefordert wird. Die Studierenden schließen einen „Vertrag mit sich selbst“, in dem hinterfragt wird, M.A. sich festgestellte Stärken in ihren Tätigkeiten im Unternehmen zeigen, worin Möglichkeiten bestehen, um diese Stärken weiterzuentwickeln und worin konkrete und überprüfbare Schritte liegen könnten. Am Ende des Studiums erhält der Studierende ein Zertifikat über den Management-Kompetenz-Test (MKT®). Dieses belegt die Kompetenzausprägung des Studierenden im Bereich der Managementkompetenzen

Die ersten Kurse begannen mit einer Kompetenzmessung Anfang 2008. Dabei wurden eine Selbsteinschätzung und zwei bis drei Fremdeinschätzungen namentlich bekannter und selbst ausgewählter Kommilitonen sowie die Einschätzung eines Unternehmensvertreters eingeholt.

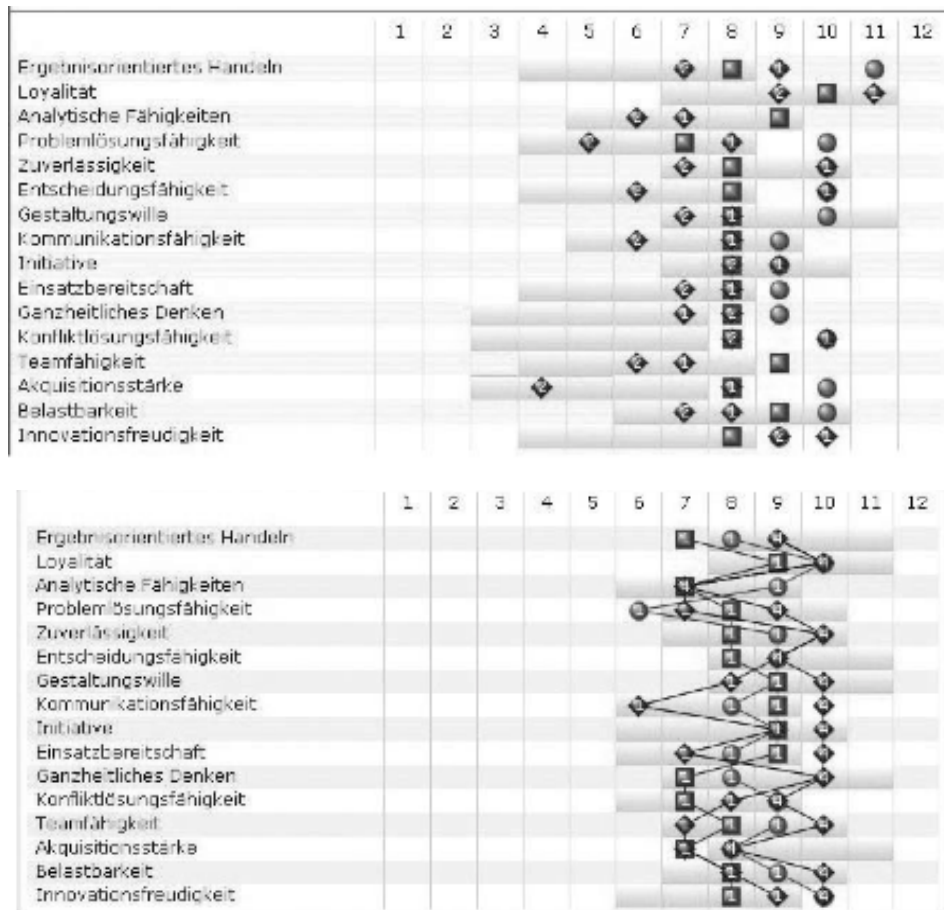


Abbildung 9: Beispiele erster KODE@X Einschätzungen während des Studiums (Durchlauf 1 und 2).

Nach den ersten Durchläufen mit verschiedenen Kursen und dem Feedback der Studierenden wurde schnell klar, dass aufgrund einiger Probleme bei der aktuellen Umsetzung der KODE@X-Messung Anpassungen vorzunehmen waren. Diese waren zwar nicht grundlegend konzeptionell, allerdings mussten die Anforderungen für jene spezielle Gruppe von Ratern angeglichen werden.

### 6.2.3 Von KODE®X zum Poffenberger-KODE®X: Präzisierungen und Verständnis der Bewertungsskala

Die Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung wurden elektronisch ausgefüllt und setzten sich normalerweise aus den einzelnen Präzisierungen der definierten Kompetenzen zusammen.

Nachfolgend ist ein Beispiel aufgeführt:

The screenshot displays a digital questionnaire interface for 'Akquisitionstärke'. At the top, a horizontal scale is shown with labels 'weniger ausgeprägt' on the left and 'sehr stark ausgeprägt' on the right, with intermediate labels 'übermäßig ausgeprägt' and 'übermäßig ausgeprägt' (likely a typo for 'übermäßig ausgeprägt' and 'übermäßig ausgeprägt'). Below this, a table lists four items for evaluation, each with a corresponding row of 12 radio buttons for rating from 1 to 12. The items are:

1. Geht auf andere Personen aktiv und Initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation
2. Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht
3. Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbstständig ein; kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren
4. Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)

At the bottom right, there is a 'Weiter' button.

Abbildung 10: Elektronischer Fragebogen KODE®X

Wie in den Abbildungen zu sehen ist, sollten die Studierenden für jede einzelne der vier Präzisierungen eine Einschätzung abgeben. Das Ergebnis für die diversen Kompetenzen, in diesem Beispiel „Akquisitionstärke“, wurde durch den Mittelwert berechnet. Hier ergab sich die Problematik, dass die Präzisierungen zu spezifisch waren und es für viele Befragten nicht möglich war, derart differenziert zu bewerten. Die Studenten erleben sich vor allem auf Wochenendseminaren und bei Gruppenarbeiten oder Präsentationen. Obwohl die Fremdeinschätzer aus einem Kreis der besser bekannten Kommilitonen durch die Studierenden selbst ausgesucht wurden, waren viele abgefragte Merkmale zu sehr an den Aktivitäten der Arbeitstätigkeit angelehnt und konnten von den Ratern nicht eingeschätzt werden.

Ein weiterer Problempunkt stellte sich bei der Benutzung der Bewertungsskala heraus. Der einführende Text des elektronischen Onlinefragebogens lautete wie folgt:

" Vor ihnen liegt ein elektronischer Fragebogen. ...

**Bitte geben Sie für die zu beurteilende Person im Rahmen der Fremdeinschätzung bzw. Selbsteinschätzung zu jedem Kompetenzbegriff eine Bewertung zwischen 1 und 12 ab.**

Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

1	weniger ausgeprägt
.	
.	
.	
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte. "

Abbildung 11: Anführender Text für den Fragebogen

Auch beim weiteren Ausfüllen des Fragebogens wurde die Skala nur bei den Werten 1 und 10 bis 12 wörtlich präzisiert. Bei dieser Art von Ratingverfahren ist es wichtig, dass eine effektive Kommunikation zwischen „Skalenkonstrukteur“ und Rater besteht – nur so ist ein korrekter Gebrauch der Skalenwerte vonseiten des Raters gewährleistet. Langer und Schulz von Thun stellen hierzu zwei notwendige Zusatzanforderungen:

- a) Es sollte eine Handlungsvorschrift für jede einzelne Skalenstufe festgelegt werden und
- b) Es sollten die Skalenstufen, z. B. anhand von Beispielen, charakterisiert werden, um Niveau-Unterschiede zwischen den Ratern zu vermeiden (Langer/Schulz von Thun, 2007).

Eine weitere Zusatzanforderung besteht in der Merkmalsbeschreibung, d.h. in der Erläuterung und Definition der einzelnen zu beurteilenden Merkmale. Diese Anforderung ist bei KODE®X durch die einzelnen Präzisierungen immer gegeben.

Um eine korrekte und aussagekräftige Kompetenzmessung zu gewährleisten und die bisher beschriebenen Einwände zu entkräften, wurden verschiedene Maßnahmen getroffen. Der Fragebogen wurde so abgeändert, dass nun nicht mehr die einzelnen Präzisierungen einzuschätzen sind; diese dienen fortan im Gesamten als Merkmalbeschreibung. Der Student muss das eigentliche Konzept der Kompetenz verstehen und eine gemittelte Einschätzung dazu geben. Zudem wurde die Skala um den Punkt „nicht bewertbar“ erweitert.



	nicht bewertet	weniger ausgeprägt	teilweise ausgeprägt	ausgeprägt	deutlich ausgeprägt	stark ausgeprägt	sehr stark ausgeprägt	übermäßig ausgeprägt				
<b>Akquisitionsstärke</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geht auf andere Personen aktiv und initiativreich zu; versteht und beeinflusst andere durch intensive und kontinuierliche Kommunikation</li> <li>- Entwickelt spezifische Lösungsvorschläge und vermittelt das Gefühl der vollen Einbeziehung der Personen, auf die sich seine Arbeit bezieht</li> <li>- Erkennt schnell Wesentliches und setzt sich dafür selbständig ein, kann Personen und Kontakte nach ihrer Bedeutsamkeit priorisieren</li> <li>- Stellt sich auf Besonderheiten seines Gegenüber ein; beendet Gespräche mit konkreten Vereinbarungen (weiteres Vorgehen, Termine...)</li> </ul>												
												<input type="button" value="Weiter"/>

Abbildung 12: Beispiel eines geänderten KODE®X Fragebogens

Um hingegen den korrekten Gebrauch der Bewertungsskala zu gewährleisten, wurde nun jeder einzelner Wert beschriftet und der einführende Text wie folgt ergänzt:

...

Die Beurteilungsskala hat folgende Bedeutung:

0	nicht bewertet (bitte nur markieren, wenn absolut keine Bewertung möglich erscheint)
1	weniger ausgeprägt
2 und 3	teilweise ausgeprägt
4 und 5	ausgeprägt
6 und 7	deutlich ausgeprägt
8 und 9	stark ausgeprägt
10 und 11	sehr stark ausgeprägt
12	übermäßig ausgeprägt

Verstehen Sie bitte die Belegung von Begriffen mit zwei Zahlenwerten als Möglichkeit zu einer Feinabstufung Ihrer Bewertung. Für eine aussagekräftige und anregende Auswertung ist es wichtig, dass Sie die zu beurteilende Person so darstellen, wie Sie tatsächlich ist und nicht, wie Sie sein sollte oder wollte. "

Abbildung 13: Anführender Text für den Fragebogen (Neu)

Außerdem wurden bei der Zusendung der Aufgabenstellung zur Kompetenzmessung weitere Anweisungen zur Skalennutzung hinzugefügt.

Somit wurden nach Langer und Schulz von Thun (2007) alle drei Zusatzanforderungen erfüllt, um eine gezielte und konzeptorientierte Messung vonseiten der Rater zu erhalten.

#### 6.2.4 Die Wahl der Rater und der Ratingvorgang

Die Studienkurse an der SIBE bestanden durchschnittlich aus 27 Personen pro Kurs. Diese Studiengruppe bleibt die gesamten zwei Jahre bestehen und durchläuft gemeinsam alle notwendigen Studientappen. Die Identifikation mit dem eigenen Kurs ist hoch und es entwickeln sich übliche Gruppendynamiken. Bei den ersten Einsätzen von KODE®X wurden die gleichgestellten Fremdeinschätzer (in der Regel drei) vom Eingeschätzten selbst ausgesucht. Vorgabe war es, jemanden zu wählen, mit dem man gut bekannt war, der also auch fähig dazu ist, eine Einschätzung der jeweiligen Kompetenzausprägungen zu treffen. Die Fremdeinschätzer sollten allerdings nicht aus dem engsten Bekanntenkreis kommen.

Um eine gute und realistische Einschätzung zu erhalten, ist die Wahl der Rater grundlegend – Verfügbarkeit, Repräsentativität sowie Unabhängigkeit und Neutralität sind Basisvoraussetzungen. Die Rater sollten verfügbare, potenzielle Anwender der Rater-Ergebnisse sein und Erfahrung mit dem Bereich haben, aus welchem die Objekte stammen (Langer und Schulz von Thun, 2007). Die vorhandene geschlossene Studiengruppe erfüllt diese Voraussetzungen.

Die Rater müssen außerdem unabhängig voneinander arbeiten (Langer und Schulz von Thun, 2007), die Werte sollen ohne Kenntnis der weiter vergebenen Werte gesetzt werden, was in diesem Fall durch eine individuelle Erarbeitung der elektronischen Fragebogen gegeben ist.

Bei der Einschätzung sollten die Rater neutral zu der bewerteten Person stehen (Langer und Schulz von Thun, 2007). Die Einschätzung eines Freundes kann in keinem Fall objektiv sein. Im Fall der KODE®X-Einschätzungen ergaben sich Werte, die sehr weit rechts auf der Messskala liegen, also sehr positiv sind. Bei der Anwendung einer zufälligen Rater-Auswahl kann allerdings der gegenteilige Effekt auftreten: Besteht eine „Feindschaft“ zwischen den Personen, liegen die Bewertungen sehr weit links auf der gegebenen Skala (ebd.). Die Neutralität der Rater war in dieser ersten Phase also ein Problem.

Die Lösung bestand in der Einführung des Poffenberger-KODE®X. Albert T. Poffenberger (1925) war ein amerikanischer Psychologe Anfang des 20. Jahrhunderts. In seinem Experiment mit den sogenannten Poffenbergerschen Figuren hat er bewiesen, dass bei einer Gruppe von anonymen Ratern die Abweichungen in den Einschätzungen geringer sind als bei der Individualeinschätzung. Bei etwa acht anonymen Ratern ergibt sich ein Mittelwert, welcher sich – ohne Änderung des Befragungsmodus und auch wenn eine größere Anzahl von Ratern einbezogen wird – nur noch in geringem Maße ändert (Poffenberger, 1925; Langer und Schulz von Thun, 2007). Basierend auf diesem Prinzip wurde die Rater-Auswahl verändert: Durch eine automatisierte Zufallsauswahl wurden acht Kursmitglieder als Fremdeinschätzer ausgewählt. Das Ergebnis wird als anonymisierter Mittelwert aller acht Einschätzungen dargestellt. Dazu kommen, unverändert, die Selbsteinschätzung sowie die mögliche Fremdeinschätzung der Führungskraft. Der Poffenberger-KODE®X wurde ab Ende 2008 angewendet.

Hier ein Beispiel der neuen Darstellung:

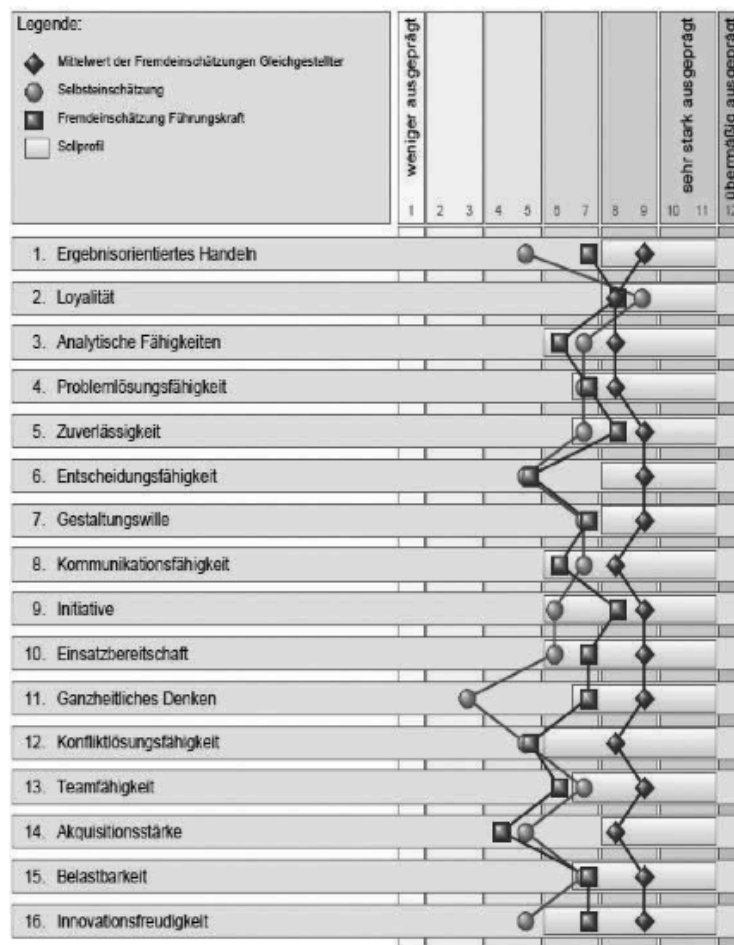


Abbildung 14: Beispiel Poffenberger-KODE®X

Diese Art von Rater-Auswahl ermöglicht die benötigte Neutralität, um eine objektive und aussagekräftige Einschätzung zu erhalten. Konsequenzen durch diese Veränderung gab es mehrere: Eine große Zahl der Auswertungen sind „nach links gerutscht“: Die Bewertungsskala wurde breiter ausgenutzt als zuvor; die Darstellung der Ergebnisse wurde klarer und aussagekräftiger. Eine weitere Veränderung der Darstellung wurde für den dritten und letzten KODE®X vorgenommen: Es wurde dazu übergegangen, den Sollkanal „nach rechts offen zu lassen“, d. h. es wird zwar eine Minimalausprägung vorgegeben, aber – in Anbetracht der unterschiedlichen Positionen und Branchen, welche die Studenten später im Unternehmen besetzen – keine Maximalausprägung.

Im Beispiel der obigen Abbildung ist zudem zu erkennen: Auch wenn Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung der Führungskraft in der Punktezahl des Öfteren deutlich nach links abweichen, folgt doch der anonymisierte Mittelwert der Gruppe deutlich der Kurve der Stärken und Schwächen. Zusätzlich zu dieser Darstellung erhält jeder Student noch eine Darstellung über die Streuung der verschiedenen Einschätzungen.

Auf diese Weise wird anschaulich visualisiert, wie die Einschätzungen verteilt sind – dies lädt den Studenten zur genaueren Analyse der Ergebnisse ein. So hatte ein Student z. B. in der Gesamtdarstellung einen guten Wert bei der Kompetenz „Teamfähigkeit“, was sich auch mit der eigenen Einschätzung deckte. Beim Durchsehen der Streuung fiel allerdings auf, dass zwei Kommilitonen ihn deutlich schlechter bewertet hatten. Bei genaueren Überlegungen in der Gruppendiskussion wurde deutlich, woher die Bewertung des Studierenden resultierte. Durch seine herausragende und führungsstarke Persönlichkeit wirkte er bei weniger starken Mitstudenten überragend und zu präsent. Hieraus konnte der Student gute Anhaltspunkte für sein Stärken- und Kompetenzentwicklungsmanagement entnehmen.

## 7. Stichprobe und Datenerhebung

Die Rohdaten wurden dem Autor von der SIBE übergeben und enthalten folgende Informationen:

- Einschätzung der 16 vorgestellten Kompetenzen auf einer Skala von 1 bis 12
- Drei Messungen ( $t_1$  = KODEX1 (KX1),  $t_2$  = KODEX2 (KX2),  $t_3$  = KODEX3 (KX3))
- Art der Einschätzung (Selbsteinschätzung – SE, Fremdeinschätzung Führungskraft – FF, Fremdeinschätzung Gleichgestellter – FG)
- Kursangehörigkeit (Master of Business Administration – MBA; Master of Science – MSc, Master of Arts – M.A.)

Die Daten wurden in einer Längsschnittstudie (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014) erhoben zwischen 2008 und 2014. Zwischen der ersten und der letzten Messung liegt ca. ein Jahr. Für die folgende Analyse werden kurz die einzelnen vorhandenen Variablen vorgestellt, um eine Lesbarkeit und das Verständnis der Analysen zu gewährleisten.

### Studiengruppen:

#### 1. MBA

Diese Gruppe beinhaltet die Studenten des Kurses Master of Business Administration in General Management (Faix et al., 2009). Hier sind 4202 Datensätzen vorhanden welche sich auf die Einschätzung von 156 Studenten beziehen.

#### 2. MSc

Diese Gruppe entspricht den Studierenden des Kurses Master of Science in International Management (Faix, 2013). Hier sind insgesamt 7.108 Datensätze vorhanden für 316 Studenten.

#### 3. M.A.

Unter dieser Kategorie werden die Studierenden des Master of Arts in General Management zusammengefasst. (Faix et al., 2009) M.A. besteht aus insgesamt 17.228 Datensätzen für 637 Studenten.

Es liegen die Selbst- und Fremdeinschätzungen von insgesamt 1109 Studenten vor. Die Grundgesamtheit, also die Anzahl der Studierenden, welche im Zeitraum der Erhebung an der SIBE studierte, ist 1808. Somit liegen die Daten von etwa der Hälfte alle SIBE Studierenden im Zeitraum von 2008 bis 2014 vor.

### Fremdeinschätzungen

Die Fremdeinschätzer beinhalten zwei Kategorien: die Fremdeinschätzungen der Kommilitonen (FG) und die Einschätzung der Führungskräfte (FF).

#### Fremdeinschätzung gleichgestellter - FG

Es handelt sich hierbei um die direkten Kommilitonen der Studenten. Neben der Selbsteinschätzung wurden die Studierenden gebeten, für eine Anzahl  $x$  an zufällig zugewiesenen Kommilitonen eine Einschätzung bezüglich derselben Kompetenzen abzugeben. Das Ziel war es, acht Fremdeinschätzungen von Kommilitonen pro Student und pro Messdurchlauf zu erreichen. Es liegen 23 734 FG vor, jeder Student musste pro Messung zwischen sechs und acht Fremdeinschätzungen ausfüllen. Hier ist anzumerken, dass nicht immer alle Fremdeinschätzungen eingereicht wurden. Zudem haben, durch die zufällige Auswahl der Einschätzer, für jede Messung unterschiedliche Personen die Fremdeinschätzungen ausgefüllt.

#### Fremdeinschätzung Führungskraft - FF

Im Zuge der Messung wurde den Studierenden die Möglichkeit gegeben, auch eine Fremdeinschätzung von Seiten des Unternehmens zu bekommen. Vorgesehen war hierfür der Business Mentor, also die Figur, welche offiziell die Studierenden von Unternehmensseite betreut und als Mentor und Bezugsperson fungiert (Faix et al., 2009). Über diese Gruppe von Ratern ist nichts bekannt: Nicht immer war dieser die direkte Führungskraft und konnte keine Aussage über die Kompetenzausprägung des Studierenden treffen. Um eine möglichst realistische und aussagekräftige Einschätzung zu gewährleisten, konnten die Studierenden hier auch Projektleiter, Teamleiter, o.ä. angeben. Öfters wurde die Einschätzung im Laufe der Messungen von unterschiedlichen Personen durchgeführt.

Es ist aus den Daten weder möglich, die Fremdeinschätzungen den einzelnen Studierenden zuzuweisen, noch Geschlecht oder genaue Kursangehörigkeit zu eruieren.

Die Stichprobe enthält 53 % weibliche und 47 % männliche Probanden<sup>5</sup>, das am meisten vertretene Erststudium ist Wirtschaftswissenschaften gefolgt von Ingenieurwissenschaften. Für 5 % der Stichprobe liegen keine Daten diesbezüglich vor.<sup>6</sup>

Tabelle 1: Verteilung der Erstabschlüsse der Stichprobe

Fach	MBA	MSc	M.A.	Gesamt
Geisteswissenschaft	3 %	1 %	9 %	6 %
Geographie/Regionalwissenschaft	1 %	1 %	2 %	1 %
Informatik	8 %	6 %	5 %	6 %
Ingenieurwissenschaft	26 %	12 %	12 %	14 %
Jura	2 %	0 %	2 %	2 %
Medien- und Kommunikationswissenschaft	3 %	4 %	9 %	6 %
Medizin/Gesundheit	0 %	0 %	3 %	2 %
Naturwissenschaft	1 %	0 %	0 %	0 %
Sozialwissenschaft	8 %	2 %	13 %	9 %
Unbekannt	11 %	1 %	6 %	5 %
Wirtschaftswissenschaft	39 %	73 %	39 %	49 %

Interessant ist die Altersverteilung: 63 % liegen zwischen 23 und 26 Jahren bei Studienbeginn, wobei die Studierenden in der Gruppe MBA einen Altersdurchschnitt von 29,3 Jahren, in der Gruppe MSc und in der Gruppe M.A. von 25 Jahren aufweisen.

Die Gruppe MBA differenziert sich deutlich im Altersdurchschnitt und somit auch in der Berufserfahrung/Position zu den anderen beiden Gruppen: 50 % sind älter als 35 Jahre.

Hier eine Übersicht der erhobenen Daten:

Tabelle 2: Übersicht der erhobenen Daten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	KODEX1	9606	33,7 %	33,7 %	33,7 %
	KODEX2	9537	33,4 %	33,4 %	67,1 %
	KODEX3	9395	32,9 %	32,9 %	100 %
	Gesamt	28 538	100 %	100 %	
<b>Gruppen</b>					
<b>Gültig</b>	MBA	4202	14,7 %	14,7 %	14,7 %
	MSC	7108	24,9 %	24,9 %	39,6 %
	M.A.	17 228	60,4 %	60,4 %	100 %
	Gesamt	28 538	100 %	100 %	
<b>Fragebogentyp</b>					
<b>Gültig</b>	FF	1629	5,7 %	5,7 %	5,7 %
	FG	23 734	83,2 %	83,2 %	88,9 %
	SE	3175	11,1 %	11,1 %	100 %
	Gesamt	28 538	100 %	100 %	

Jeder Datensatz misst 16 Teilkompetenzen.

Die Daten sind normalverteilt und weisen eine negative Kurtosis auf, tendieren also „nach rechts“ auf der Skala.

<sup>5</sup> Da auch das Geschlecht nicht zuzuordnen ist, wird in dieser Arbeit der Genderaspekt vollständig außer Acht gelassen.

<sup>6</sup> Alle folgenden Tabellen und Abbildung sind eigene Darstellungen

## 8. Quantitative Analysen

Um die Daten zusammenfassen und zu beschreiben, sind Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet worden. Zur Ermittlung der signifikanten Unterschiede zwischen den Messungen, den Gruppen sowie den Fragebogentypen wurde eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt mit anschließendem Bonferroni (Post-hoc) (Eid et al., 2015; Field, 2009; Bortz und Döring, 2006; Bortz, 2006). Es wurde des weiteren die Effektstärke in Form von  $\omega^2$  berechnet (Field, 2009; Torturen, 2015; Bortz und Döring, 2006; Bortz, 2006). Nach Turturean (2013) sind die Effektstärken  $\omega^2$  als niedrig zu bezeichnen, wenn  $\omega^2 \leq .01$ , als mittel wenn  $\omega^2 \leq .59$ , stark bei  $\omega^2 \geq .60$ .

Im weiteren wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt, um mögliche Interaktionseffekte zwischen den Gruppen und den Durchläufen oder den Fragebogentypen festzustellen. Auch hier wurde noch die Effektstärke in Form des  $\omega^2$  ermittelt.

Der Chi-quadrat Test wurde durchgeführt um zu prüfen, ob es signifikante Zusammenhänge zwischen dem Messzeitpunkt und dem Sollprofil gibt. Die hier genutzte Effektstärke in Form von Cramér's  $V$  wird nach Kotlik und Williams (2003) wie folgt interpretiert: Ein vernachlässigbarer Zusammenhang besteht, wenn  $V \leq .01$ ; Werte  $V \geq .01$  und  $V \leq .20$  identifizieren einen schwachen Zusammenhang; einen mittleren Zusammenhang wird durch Werte  $V \geq .20$  und  $V \leq .40$  ausgedrückt;  $V \geq .40$  und  $V \leq .60$  bezeichnen einen mittleren bis hohen Zusammenhang;  $V \geq .60$  und  $V \leq .80$  ist ein starker und  $V \geq .80$  bis  $V \leq .1$  ein sehr starker Zusammenhang.

Im weiteren werden nun die Ergebnisse der Analysen für jede der 16 Kompetenzen in folgendem Ablauf dargestellt: Als erstes werden die Unterschiede zwischen den Fragebogentypen betrachtet, danach die Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen (Einfaktorielle ANOVA). Daraufhin werden die Interaktionen zwischen den Gruppen und den Fragebogentypen sowie den Messzeitpunkten analysiert (multivariate Varianzanalyse). Als letztes wird die Verteilung der Einschätzung im Sollprofil vorgestellt (Chi-quadrat Test).

### 8.1 Kompetenzentwicklung in der Gesamtbetrachtung

Um der Forschungsfrage gerecht zu werden, ob es denn nun eine messbare Kompetenzentwicklung gibt, wurde nochmal eine ANOVA durchgeführt und die Einschätzungen insgesamt in den Messzeitpunkten KX1 und KX2 verglichen. Wie auch durch die vorherigen Analysen zu erwarten, sind alle Kompetenzen signifikant unterschiedlich.

Tabelle 3: zur Entwicklung der Kompetenzen von KX1 zu KX3

	KODEX1 zu KODEX3	$\omega^2$
Akquisitionsstärke	$F(1, 18838) = 630,06, p < .001, \omega^2 = .032$	.03
Analytische Fähigkeiten	$F(1, 18670) = 537,02, p < .001, \omega^2 = .028$	.03
Belastbarkeit	$F(1, 18403) = 786,68, p < .001, \omega^2 = .040$	.04
Einsatz-bereitschaft	$F(1, 18704) = 571,63, p < .001, \omega^2 = .029$	.03
Entscheidungsfähigkeit	$F(1, 18495) = 802,44, p < .001, \omega^2 = .041$	.04
Ergebnisorientiertes Handeln	$F(1, 18541) = 559,92, p < .001, \omega^2 = .029$	.03
Ganzheitliches Denken	$F(1, 18443) = 697,38, p < .001, \omega^2 = .036$	.04
Gestaltungswille	$F(1, 18417) = 617,85, p < .001, \omega^2 = .032$	.03
Initiative	$F(1, 18721) = 309,45, p < .001, \omega^2 = .016$	.02
Innovationsfähigkeit	$F(1, 18156) = 857,94, p < .001, \omega^2 = .046$	.05
Kommunikationsfähigkeit	$F(1, 18958) = 391,96, p < .001, \omega^2 = .020$	.02
Konfliktlösungsfähigkeit	$F(1, 18310) = 548,95, p < .001, \omega^2 = .029$	.03
Loyalität	$F(1, 18109) = 297,69, p < .001, \omega^2 = .016$	.02
Problemlösungsfähigkeit	$F(1, 18370) = 761,54, p < .001, \omega^2 = .039$	.04
Teamfähigkeit	$F(1, 18883) = 291,29, p < .001, \omega^2 = .015$	.02
Zuverlässigkeit	$F(1, 18626) = 273,93, p < .001, \omega^2 = .014$	.01

Die Effektstärken bewegen sich hier in einem moderaten bis niedrigen Bereich, vor allem bei der Kompetenz Innovationsfreudigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Ganzheitliches Denken, Entscheidungsfähigkeit und Belastbarkeit kann ein statistisch relevanter Kompetenzzuwachs gemessen werden.

Es wurde auch nochmal eine einfaktorielle ANOVA durchgeführt mit dem Vergleich Gruppen\*Messung. Es gibt für alle Kompetenzen signifikante Unterschiede mit

$p < .001$  zwischen den Gruppen und zwischen den Messzeitpunkten. Es besteht ein Interaktionseffekt für alle Kompetenzen, hier beispielhaft dargestellt für die Kompetenz Akquisitionsstärke.

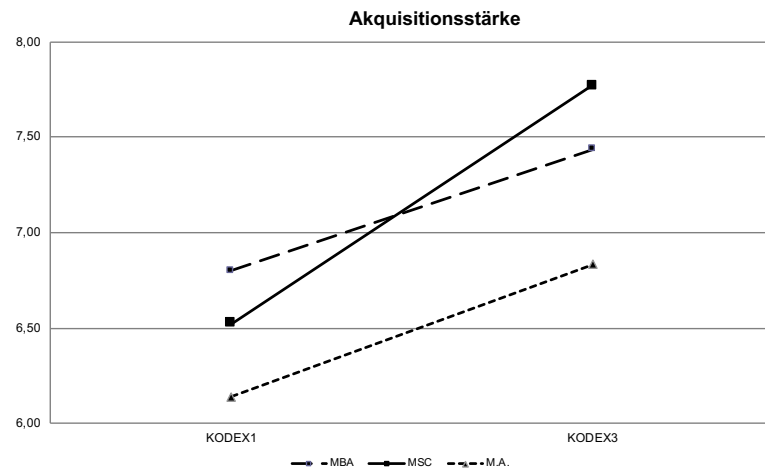


Abbildung 15: Interaktionseffekt Gruppe\*Messung für Akquisitionsstärke

Wieder zeigt sich die höhere Entwicklung von MSc in Vergleich zu den anderen Kompetenzen, die Effektstärken bleiben aber im vernachlässigbaren Bereich.

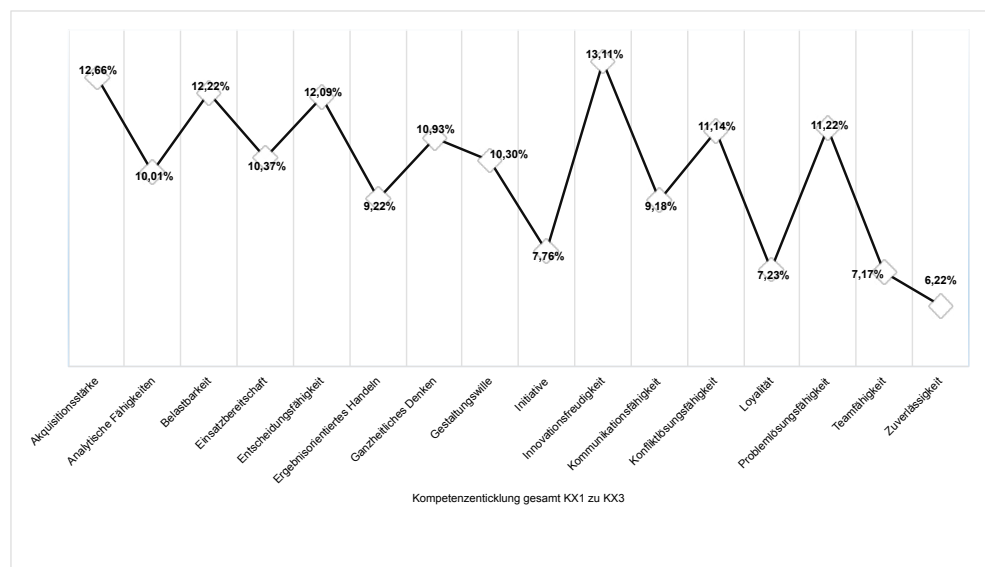


Abbildung 16: Kompetenzentwicklung gesamt

Unter Betrachtung der anfangs gestellten Forschungsfragen ist zusammenfassend folgendes festzuhalten: Es kann eine Entwicklung der Kompetenzen gemessen werden. Die Kompetenzen, welche am stärksten entwickelt werden, sind Entscheidungsfähigkeit, Innovationsfreudigkeit und Problemlösungsfähigkeit. Zuverlässigkeit und Loyalität erfahren den niedrigsten Kompetenzzuwachs.

Die stärkste Entwicklung zeigt sich in der Kompetenz Innovationsfreudigkeit, gefolgt von Akquisitionsstärke, Belastbarkeit und Entscheidungsfähigkeit. Die Erfahrungen im Studium, gepaart mit dem Arbeitskontext, welches bei einigen der Studenten auch die erste Arbeitserfahrung nach dem klassischen Studium ist, verlangen offenbar eine Erhöhung der Bereitschaft, sich neuen Situationen zu stellen und in herausfordernden Situationen kreativ zu handeln. Das Studium erfolgt immer in Absprache mit den Unternehmen und diese sichern auch zu, dass der Student für Seminare und Prüfungen freigestellt wird, gleichzeitig ist der Student auch Mitarbeiter. Diese Doppelrolle muss gemeistert werden und erfordert hohe Organisationsfähigkeiten und die Kraft, immer wieder Stress positiv zu verarbeiten (Resilienz). In dem zweijährigen Studium wird von einer Art „Tal der Tränen“ nach dem ersten Jahr (also ungefähr im Zeitraum der zweiten Einschätzung) berichtet. Die anfängliche Euphorie ist verfliegen, nach den ersten Schwierigkeiten und

Herausforderungen ist die emotionale Labilisierung (Erpenbeck, 2007; Erpenbeck et al., 2011) im vollen Gange. Es ist emotional die tiefste Phase der Veränderung erreicht, nachdem, im optimalen Falle, die Studenten beginnen daraufhin mit der Erprobung neuer Strategien und erlernen neuer Handlungsmuster, um mit der Situation umzugehen. Diese Kurve ist auch in den quantitativen Daten zu sehen: Die Entwicklung der Kompetenzen zeichnet sich meist nicht als eine gerade steigende Linie von der ersten zu der letzten Messung. Der größte Teil der Entwicklung erfolgt zwischen der zweiten und der dritten Einschätzung.

## 8.2 Akquisitionsstärke

Tabelle 4: Zusammenfassung der Daten, für Akquisitionsstärke

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4222	0	7,00	7	2,25	0	12
MSc	7182	0	6,95	7	2,32	0	12
M.A.	17309	0	6,39	6	2,31	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 5: Unterschiede zwischen den Messungen KODEX1 KODEX2 KODEX3, für Akquisitionsstärke (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Akquisitionsstärke	$F(2, 9484) = 64,95$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .013$	$F(2, 9469) = 41,046$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .008$	$F(2, 9350) = 63,50$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .013$
Akquisitionsstärke	SE – FG	FG – FF	SE – FF
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der Akquisitionsstärke zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen KODEX1 und KODEX3 ist die Effektstärke leicht höher und befindet sich minimal über der Grenze zur mittleren Stärke.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz Akquisitionsstärke bestehen.

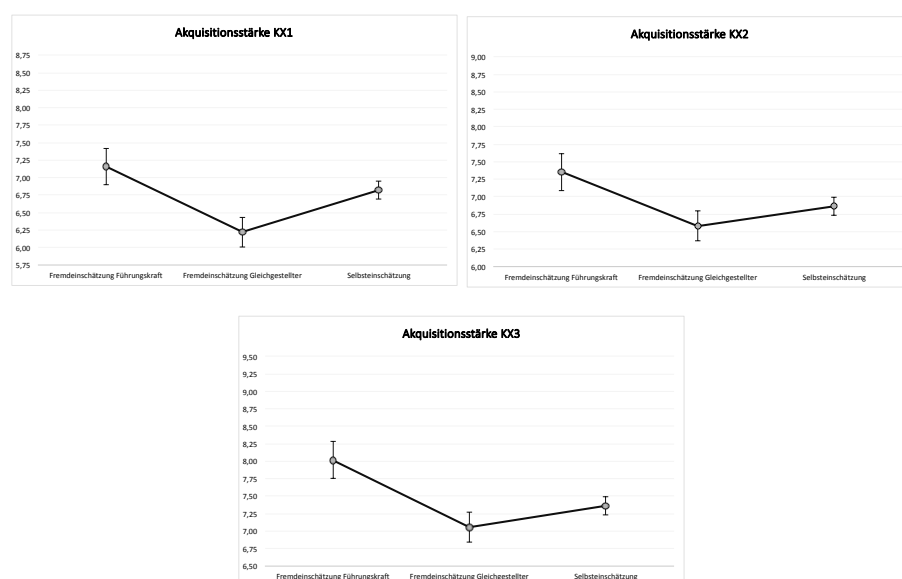


Abbildung 17: Verlauf der Messungen, unterschieden in Fragebogentypen, für Akquisitionsstärke

Es ist klar zu erkennen, wie zu allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG am niedrigsten ausgeprägt ist.



## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 6: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1 KODEX2 KODEX3, für Akquisitionsstärke (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Akquisitionsstärke	$F(2,508) = 12,39$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .043$	$F(2,8043) = 28,85$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .007$	$F(2,1096) = 6,41$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$	$F(2,575) = 3,85$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$	$F(2,7970) = 65,00$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .016$	$F(2,1049) = 12,32$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .021$	$F(2,538) = 3,07$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .008$	$F(2,7882) = 140,74$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .034$	$F(2,1023) = 23,02$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .041$
Akquisitionsstärke	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	kSU	kSU	SU
KODEX2	kSU	kSU	SU	KSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU

Für die Kompetenz Akquisitionsstärke zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen. Den Effektstärken ist zu entnehmen, dass im Messzeitpunkt KX1 die Unterschiede zwischen den Gruppen bei der FG und SE niedrig sind, während es moderate Unterschiede in der FF gibt. In den Messzeitpunkten KX2 und KX3 kann der gegenteilige Effekt beobachtet werden: Es reduziert sich die Stärke der Unterschiede in den drei Gruppen für die FF, während die FG und SE in den mittleren Bereich rutschen.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail außerdem die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen: Bezüglich der FF und SE gibt es keine signifikanten Unterschiede für die Kompetenz Akquisitionsstärke zwischen den Gruppen MBA und MSc in allen drei Messzeitpunkten. Es bestehen hingegen durchgehend Unterschiede zwischen den Gruppen M.A. und MBA. Bei der FG gibt es immer signifikante Unterschiede, außer beim Vergleich MBA zu MSc in KX2.

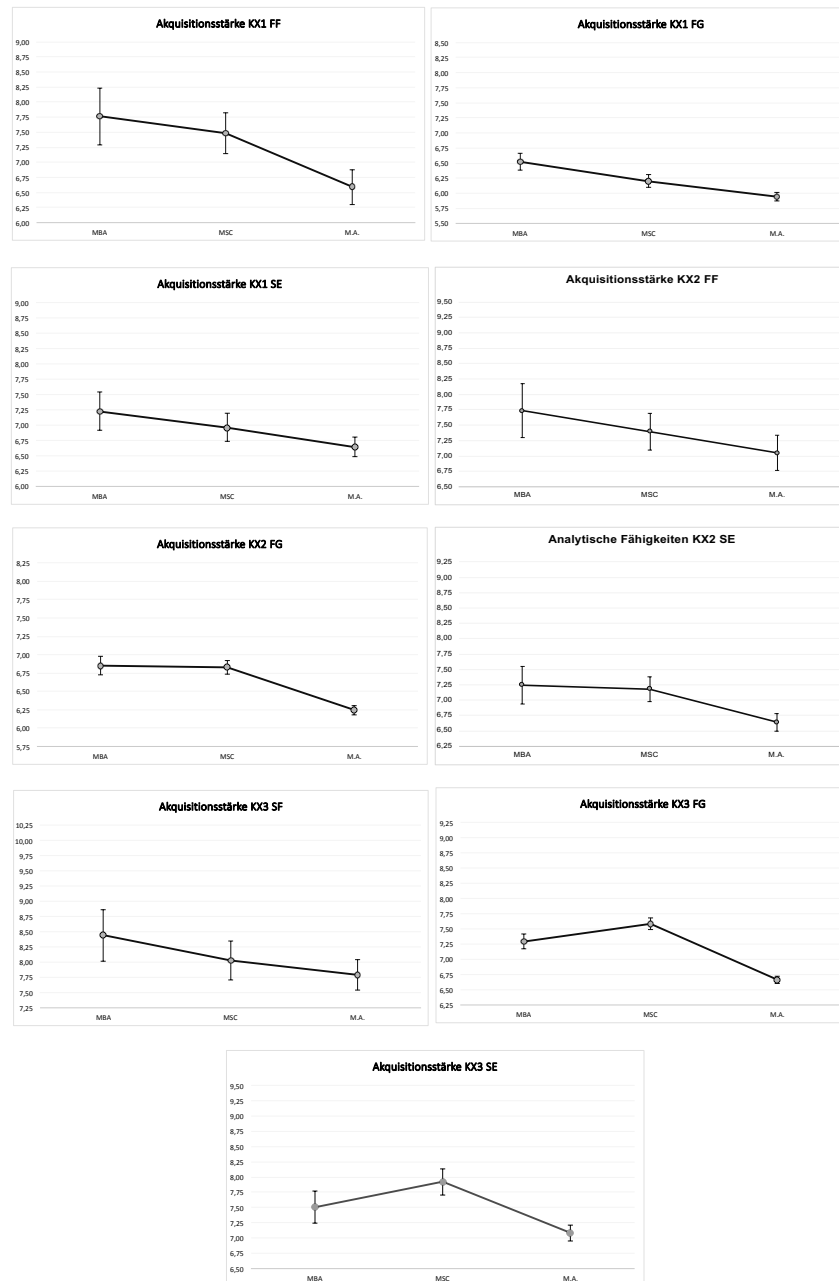


Abbildung 18: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Akquisitionsstärke

In der FF KX1 ist die mittlere Effektstärke im Vergleich MBA zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die erste Gruppe offensichtlich. Bei der FF ist die Streuung der Daten etwas breiter als für die SE und vor allem die FG in allen drei Messzeiträumen. In der FG ist in der ersten Messung – wie schon durch die niedrige Effektstärke zu erwarten – der Unterschied zwischen den Gruppen gering: Der MBA weist diesbezüglich die höheren Werte auf. In KX2 sind die Werte für MBA und MSC nicht signifikant unterschiedlich, während in KX3 die Rater im MSC ihre Kommilitonen deutlich höher einschätzen. M.A. bleibt die Gruppe mit den niedrigsten Werten. Ähnlich verhält es sich bei der SE.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

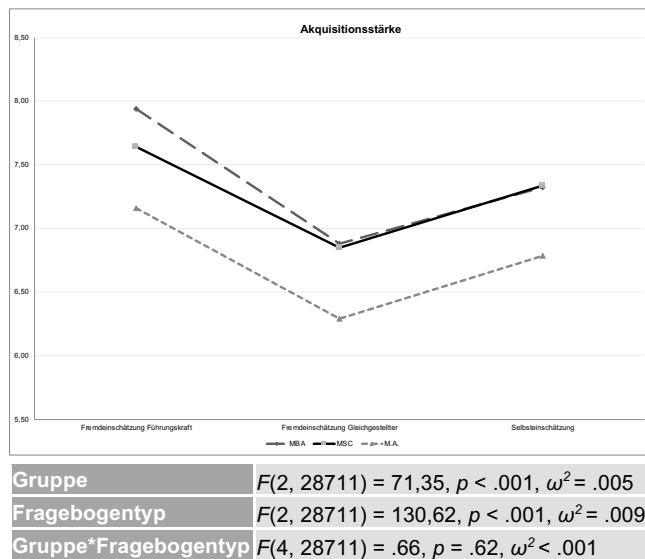


Abbildung 19: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Akquisitionsstärke

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. In allen drei Gruppen sind die Werte der FF die höchsten, am niedrigsten die von M.A., FG und SE sind fast identisch bei M.A. und MSc.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

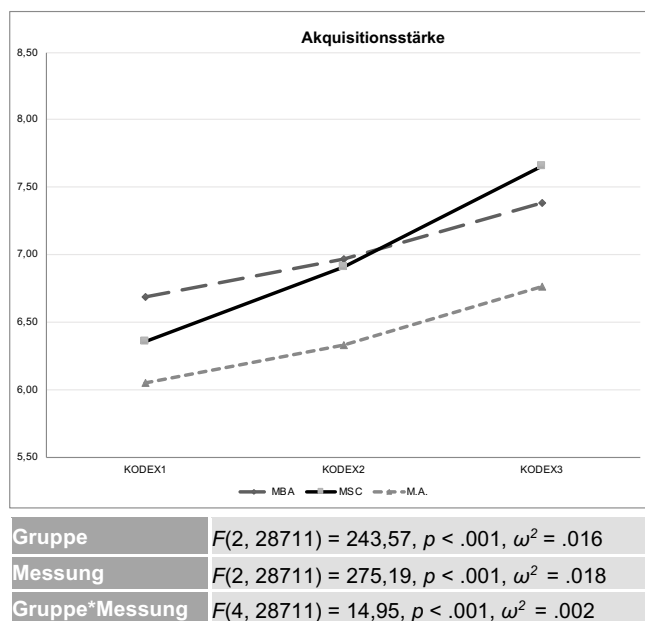


Abbildung 20: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Akquisitionsstärke

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc weist einen steileren Winkel im Entwicklungsverlauf von KX1 zu KX3 auf. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Akquisitionsstärke ist in der ersten Messung zwischen 3 und 7 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 jeweils zwischen 8 und 11.

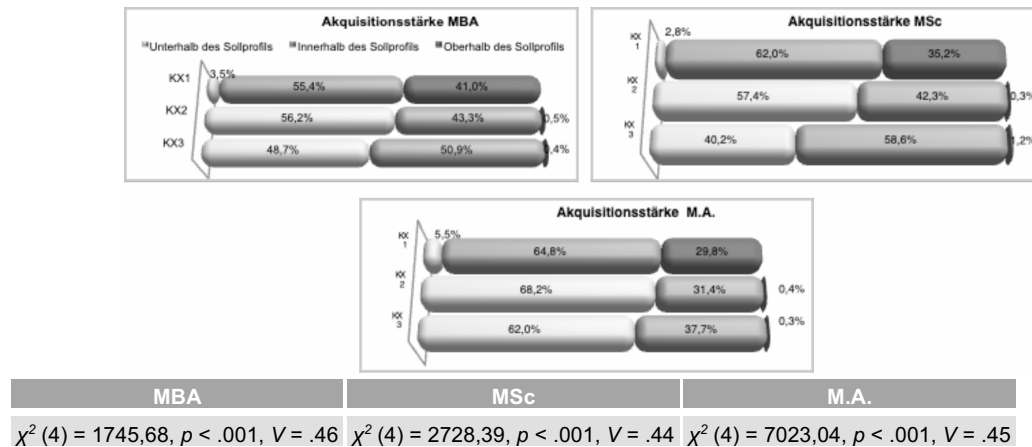


Abbildung 21: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Akquisitionsstärke

Es gibt einen mittleren bis starken Zusammenhang zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. Wie nach den vorherigen Ergebnissen zu erwarten war, ist M.A. die kritischere Gruppe und weist nur 37,7 % der Einschätzungen  $\geq 8$  im letzten Messzeitraum auf. Bei MSc und MBA liegt jeweils die Hälfte der Einschätzungen im gewünschten Sollkorridor.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz Akquisitionsstärke liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, zwischen den Fragebogentypen als auch zwischen den Gruppen vor. Die Unterschiede sind als niedrig bis moderat zu bezeichnen. Die größten Unterschiede bestehen zwischen den Gruppen M.A. und MBA sowie im dritten Messdurchgang innerhalb der FG und SE. Der Verlauf der Einschätzungen erfolgt in diesen Gruppen trotz signifikanter Unterschiede fast parallel. Vor allem im Vergleich FF MBA–MSc zeigen sich große Ähnlichkeiten und die Unterschiede reduzieren sich im Laufe des Messzeitraumes. Die Gruppe MSc weist ein steileres Kompetenzwachstum zwischen den Messungen KX2 und KX3 auf, gegeben durch die höheren Einschätzungswerte bei FG und SE. Durch die hohen Anforderungen, welche im Sollkorridor an diese Kompetenz gestellt werden, sind die meisten Einschätzungen in KX2 und KX3 unterhalb der Sollgrenze und das geforderte Soll wird nicht erreicht.

Bezüglich dieser Kompetenz gibt es oft ein Bedürfnis nach Klärung am Anfang des Studiums. Für viele ist dies eine Kompetenz, welche sich prinzipiell an den Bereich Vertrieb richtet und wird anfangs nicht in dessen Gänze wahrgenommen. In den ersten Seminaren ist es wichtig, klar zu machen, dass es bei dieser Kompetenz nicht nur darum geht ein Produkt externen Kunden zu verkaufen, sondern vor allem darum eigene Projekte und Initiativen im Unternehmen zu platzieren und erfolgreich und zielgerichtet anzustoßen. Die Kompetenz wird im Profil definiert als die Fähigkeit, aktiv auf andere Menschen zuzugehen, diese einzubinden, Lösungen vorzuschlagen und dann auch konkret zu gestalten. Im KompetenzAtlas ist diese Kompetenz deshalb auch im Bereich der Sozial-Kommunikativen Kompetenz, gepaart mit der Aktivitäts- und Handlungskompetenz, angesiedelt: Es geht um aktive und zielorientierte Kommunikation und das Einbeziehen anderer in die Gestaltung und Entscheidung. Es fällt auf, dass die Ausprägung von Akquisitionsstärke mit der Kommunikationsfähigkeit zusammen hängt - auch in den quantitativen Auswertungen ist die Korrelation zwischen diesen beiden Kompetenzen höher als zu anderen Kompetenzen: Eine Entwicklung der Akquisitionsstärke kann nur mit einer Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit erfolgen. So findet man in den Studienarbeiten Aussagen wie:

„Es fällt mir nicht immer leicht, aktiv auf meine internen Kunden zugehen und für meine Projekte, Projektergebnisse und für Unterstützung im Projekt zu werben.“

„Ein besonderes Merkmal dieser „Sorte Mensch“ ist meiner Ansicht nach eine gehörige Portion „Extrovertiertheit“.“

Die Maßnahmen zur Steigerung dieser Kompetenz beziehen sich alle auf den Umgang und die Kommunikation mit anderen und nicht etwa auf z.B. das Eingehen auf Produkteigenschaften. Im Studium werden den Studenten Instrumente an die Hand gegeben wie Fragetechniken und Übungen zur Verbesserung der Kommunikation, um im Arbeitsalltag zu bestehen.

### 8.3 Analytische Fähigkeiten

Tabelle 7: Zusammenfassung der Daten für die analytischen Fähigkeiten

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,43	8	2,19	0	12
MSc	7182	0	7,19	7	2,26	0	12
M.A.	17309	0	6,775	7	2,224	0	12

#### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 8: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für die analytischen Fähigkeiten (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Analytische Fähigkeiten	$F(2, 9341) = 71,42$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .015$	$F(2, 9432) = 93,66$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .019$	$F(2, 9325) = 102,67$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .021$
Analytische Fähigkeiten	SE – FG	FG – FF	SE – FF
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der analytischen Fähigkeiten zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Die Effektstärken bewegen sich im unteren mittleren Bereich mit einem etwas höheren Wert für KX3.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz der analytischen Fähigkeiten bestehen.

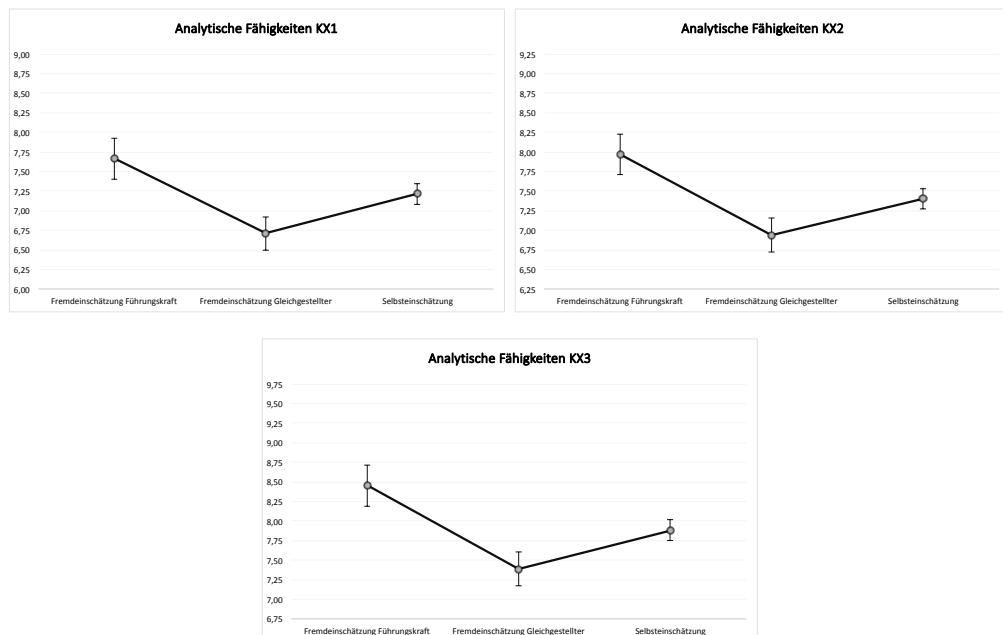


Abbildung 22: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für die analytischen Fähigkeiten

Es ist klar zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 9: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für die analytischen Fähigkeiten (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Analytische Fähigkeiten	$F(2,508) = 4,54, p = .011, \omega^2 = .014$	$F(2,8043) = 29,77, p < .001, \omega^2 = .007$	$F(2,1096) = 10,52, p < .001, \omega^2 = .017$	$F(2,575) = 2,50, p = .083, \omega^2 = .005$	$F(2,7970) = 58,14, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,1049) = 19,57, p < .001, \omega^2 = .034$	$F(2,538) = 3,33, p < .001, \omega^2 = .009$	$F(2,7882) = 93,27, p < .001, \omega^2 = .023$	$F(2,1023) = 17,47, p < .001, \omega^2 = .031$
Analytische Fähigkeiten	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU	kSU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	SU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU

Für die Kompetenz Analytische Fähigkeiten zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen MBA, MSc und M.A. in allen drei Messzeiträumen, außer bei KX2 FF. Den Effektstärken ist zu entnehmen, dass im Messzeitpunkt KX1 die Unterschiede zwischen den Gruppen bei der FG gering ist, während die Unterschiede in der FF und SE im unteren mittleren Bereich liegen. In KX2 gibt es bezüglich der SE eine mittlere Effektstärke, welche sich auch in KX3 hält; bei der FG ist die Effektstärke geringer, während FF keine bis sehr geringe Stärken aufweist.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni macht im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen deutlich: Bezüglich der FF und SE gibt es keine signifikanten Unterschiede für die Kompetenz der analytischen Fähigkeiten zwischen den Gruppen MBA und MSc in allen drei Messzeitpunkten. M.A. weist im Vergleich zu MBA durchgehend signifikante Unterschiede bei der FG sowie der SE auf.

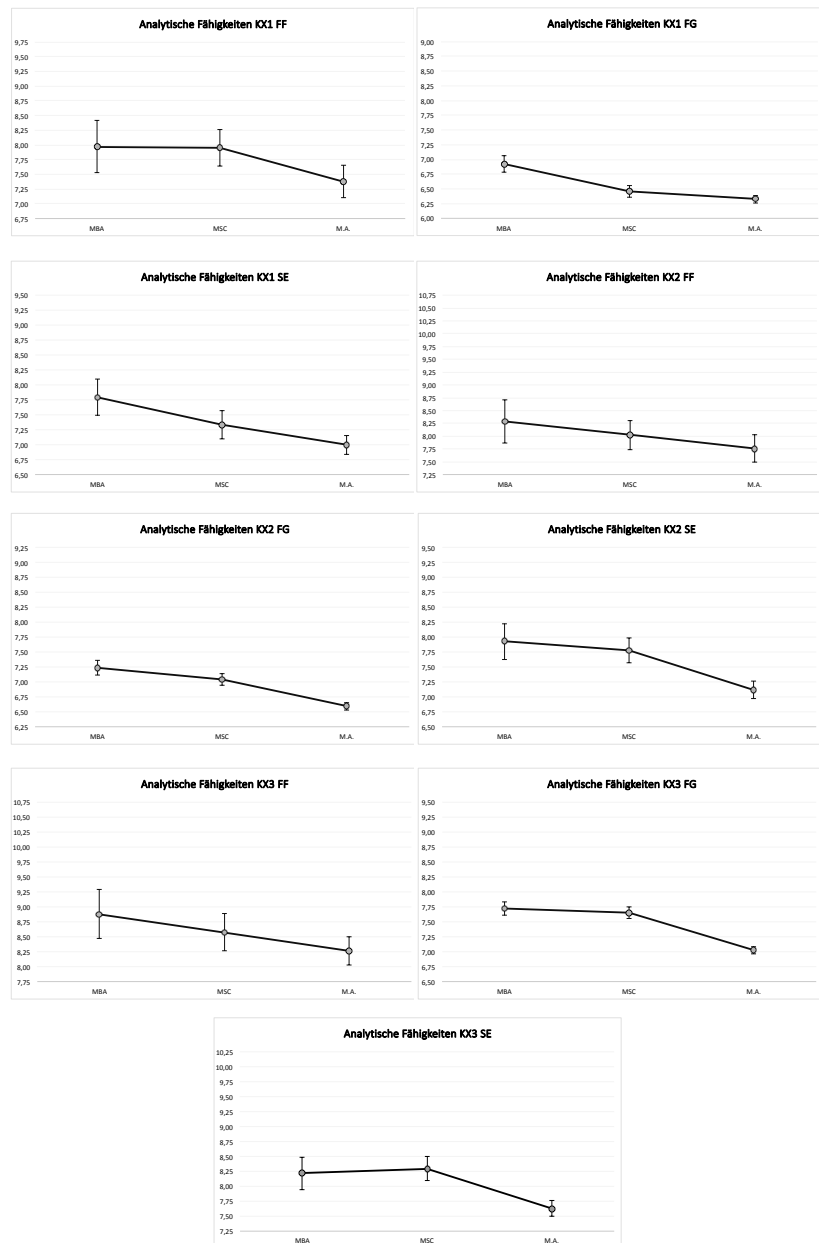


Abbildung 23: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für die analytischen Fähigkeiten

Bei der FF KX2 und KX3 fällt auf, dass kein signifikanter Unterschied besteht, beziehungsweise dass die Effektstärke sehr niedrig ist: Die Werte weisen lediglich einen Unterschied von knapp .5 auf, M.A. ist in allen Messungen die Gruppe mit den niedrigsten Werten.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

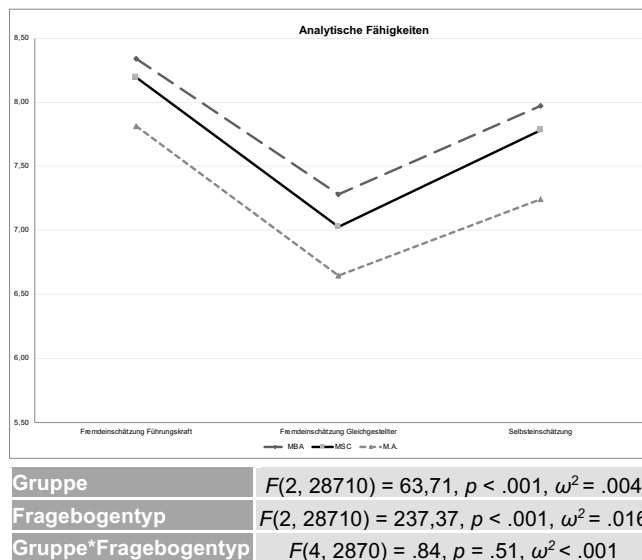


Abbildung 24: Interaktionen zwischen Fragebogentyp und Gruppe, für die analytischen Fähigkeiten

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für die Gruppe und moderaten Effektstärken für den Fragebogentyp. Es gibt keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. In allen drei Gruppen sind die Werte der FF die höchsten, am niedrigsten sind die von M.A.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

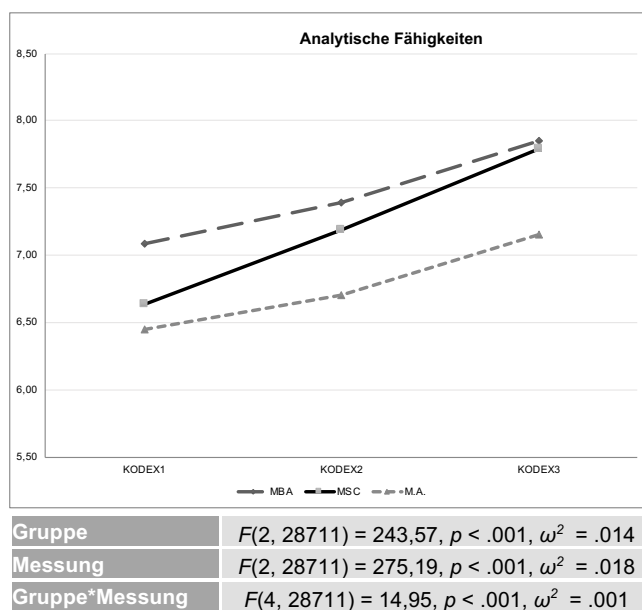


Abbildung 25: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für die analytischen Fähigkeiten

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSC hat einen steileren Winkel im kompletten Entwicklungsverlauf. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.



## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Analytische Fähigkeiten ist in der ersten Messung zwischen 5 und 9 angesetzt, für KX2 zwischen 6 und 9, bei KX3 zwischen 6 und 11.

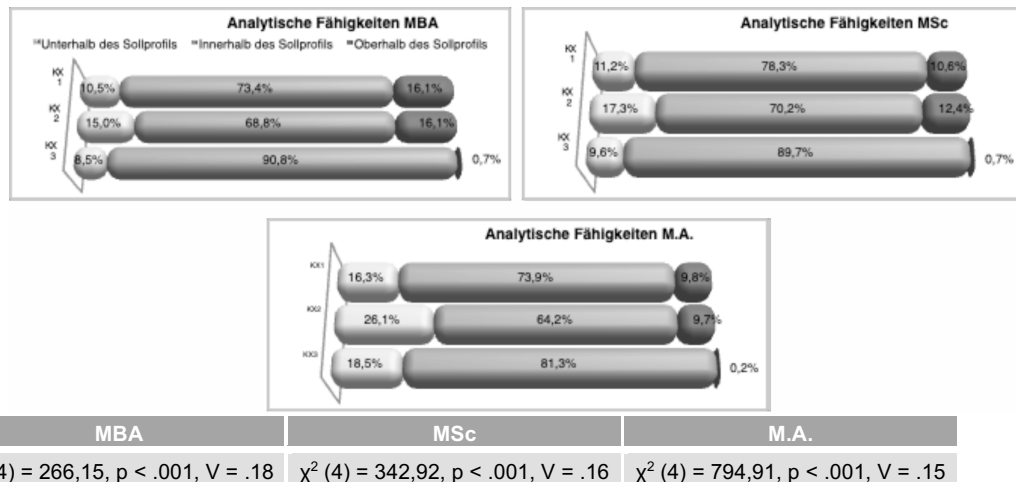


Abbildung 26: Verlauf der Messungen, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für die analytischen Fähigkeiten

Es gibt nur einen schwachen Zusammenhang zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In den ersten drei Messzeiträumen befinden sich zwischen 64 % und 78 % der Einschätzungen innerhalb des Korridors, in KX3 sind es 90 % sowohl für MBA als auch MSc, bei M.A. sind es 81 %.

## Zusammenfassung

Analytische Fähigkeiten ist im KompetenzAtlas im Quadranten der Fach- und Methodenkompetenz angesiedelt und beinhaltet dazu Elemente der personalen Kompetenz. Das grundsätzliche Merkmal dieser Kompetenz ist es, komplexe Sachverhalte zu ordnen und aus den gewonnenen Erkenntnissen konkrete Schlüsse und realisierbare Strategien abzuleiten. Es handelt sich hier um eine Kompetenz, die auch sehr gerne in Kompetenzprofilen von Unternehmen wiederzufinden ist – sie wird oft als eine strategisch wichtige Schlüsselkompetenzen betrachtet.

Für diese Kompetenz liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, zwischen den Fragebogentypen als auch zwischen den Gruppen vor. Die Unterschiede sind als niedrig bis moderat zu bezeichnen. Die größten Unterschiede bestehen zwischen M.A. und den Gruppen MSc und MBA, innerhalb der SE in den Messungen KX2 und KX3. Der Verlauf der Einschätzungen erfolgt beinahe parallel für MBA und M.A. Auch wenn die Effektstärke statistisch gering ist, ist deutlich sichtbar, dass die Gruppe MSc einen steileren Entwicklungsablauf hat als die anderen beiden. Der breit angesetzte Sollkorridor, welcher in KX3 fast die Hälfte der Skala miteinbezieht, bewirkt, dass nicht nur alle Mittelwerte, sondern auch bis zu 90 % aller Einschätzungen bei MBA und MSc innerhalb des Solls liegen.

In den qualitativen Ausarbeitungen der Studenten finden sich Hinweise dazu, dass vor allem das Erlernen neuer Managementmethoden zu der Entwicklung dieser Kompetenz während des Studiums beiträgt:

*„Dass diese Kompetenz als eine Stärke von mir betrachtet wird, hat mich überrascht, da ich meine analytischen Fähigkeiten bisher nicht als Stärke wahrgenommen habe. Die Steigerung in dieser Kompetenz (in KODE®X 1: 5,8) führe ich auf die Methoden und Tools zur Projektorganisation zurück, die ich im Rahmen der PSA1 & 2 erlernt und konkret angewandt habe.“*

*„Besonders stark sehe diese meine Fähigkeit ausgeprägt in Situationen, in denen es um Abstraktes (Theorien, Definitionen, Begriffe, Modelle, aber auch Strategien, Ziele etc.) geht; eher schwächer sehe ich diese Fähigkeit ausgeprägt, wenn es darum geht etwas Konkretes zu analysieren (handwerklich habe ich zwar keine zwei linken Hände aber auch kein besonderes Talent, diese handgreiflichen Dinge zu verstehen).“*

Weiterhin ist die Gesamtentwicklung dieser Kompetenz recht hoch (+10%, S. Abb. 96) was dafür sprechen kann, dass die SIBE die richtigen fachlichen Inhalte, die zur Bewältigung der alltäglichen unternehmerischen Herausforderungen benötigt werden, in ihren Seminaren anbietet.

## 8.4 Belastbarkeit

Tabelle 10: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Belastbarkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,28	8	2,36	0	12
MSc	7182	0	7,29	8	2,45	0	12
M.A.	17309	0	6,747	7	2,370	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 11: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Belastbarkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Belastbarkeit	$F(2, 9168) = 170,86$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .036$	$F(2, 9286) = 142,75$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .029$	$F(2, 9231) = 133,13$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .028$
Belastbarkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der Belastbarkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen auf. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen zeigen sich moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni ergibt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz Belastbarkeit bestehen.

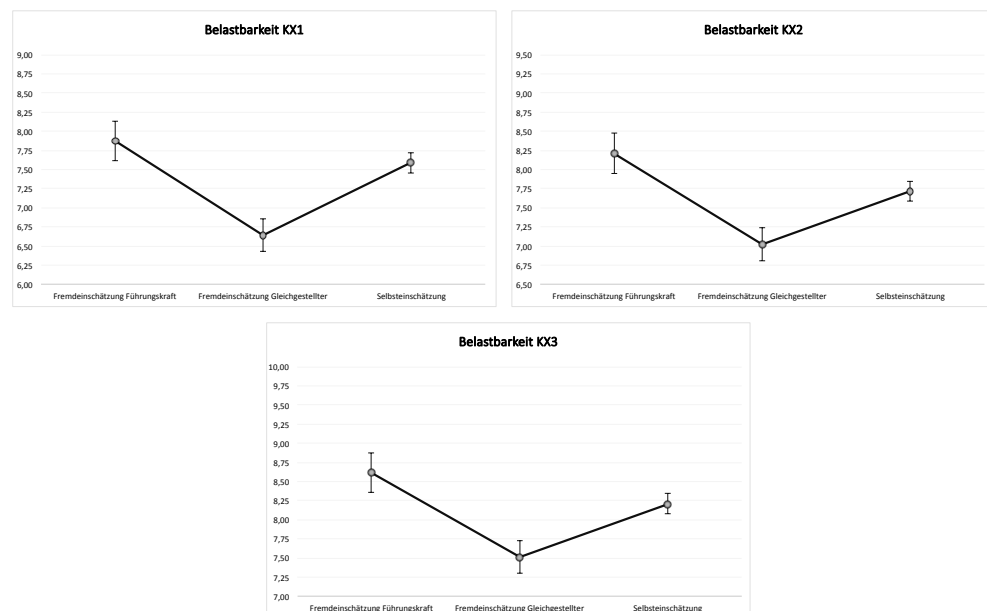


Abbildung 27: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Belastbarkeit

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist.

### Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 12: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Belastbarkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Belastbarkeit	$F(2,508) = 12,96$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .045$	$F(2,8043) = 13,73$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .003$	$F(2,1096) = 7,01$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .011$	$F(2,575) = .30$ , $p = .742$ , $\omega^2 = .002$	$F(2,7970) = 65,17$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .016$	$F(2,1049) = 9,98$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .017$	$F(2,538) = 7,71$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .024$	$F(2,7882) = 120,99$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .030$	$F(2,1023) = 21,01$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .038$
Belastbarkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU
KODEX3	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU

Für die Kompetenz Belastbarkeit zeigt die angewendete ANOVA in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede innerhalb der Fragebogentypen für die FG und SE. Den Effektstärken ist zu entnehmen, dass die Unterschiede zwischen diesen Fragebogentypen in den drei Gruppen im Laufe der Messungen steigen. FF hat keine signifikanten Unterschiede in der zweiten Messung aufzuweisen.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Bezüglich der FF und SE gibt es keine signifikanten Unterschiede für die Kompetenz Belastbarkeit zwischen den Gruppen MBA und MSc zu allen drei Messzeitpunkten sowie bei der SE im Vergleich M.A.-MBA. Es bestehen hingegen immer Unterschiede zwischen den Gruppen M.A. und MBA bezüglich der FG.

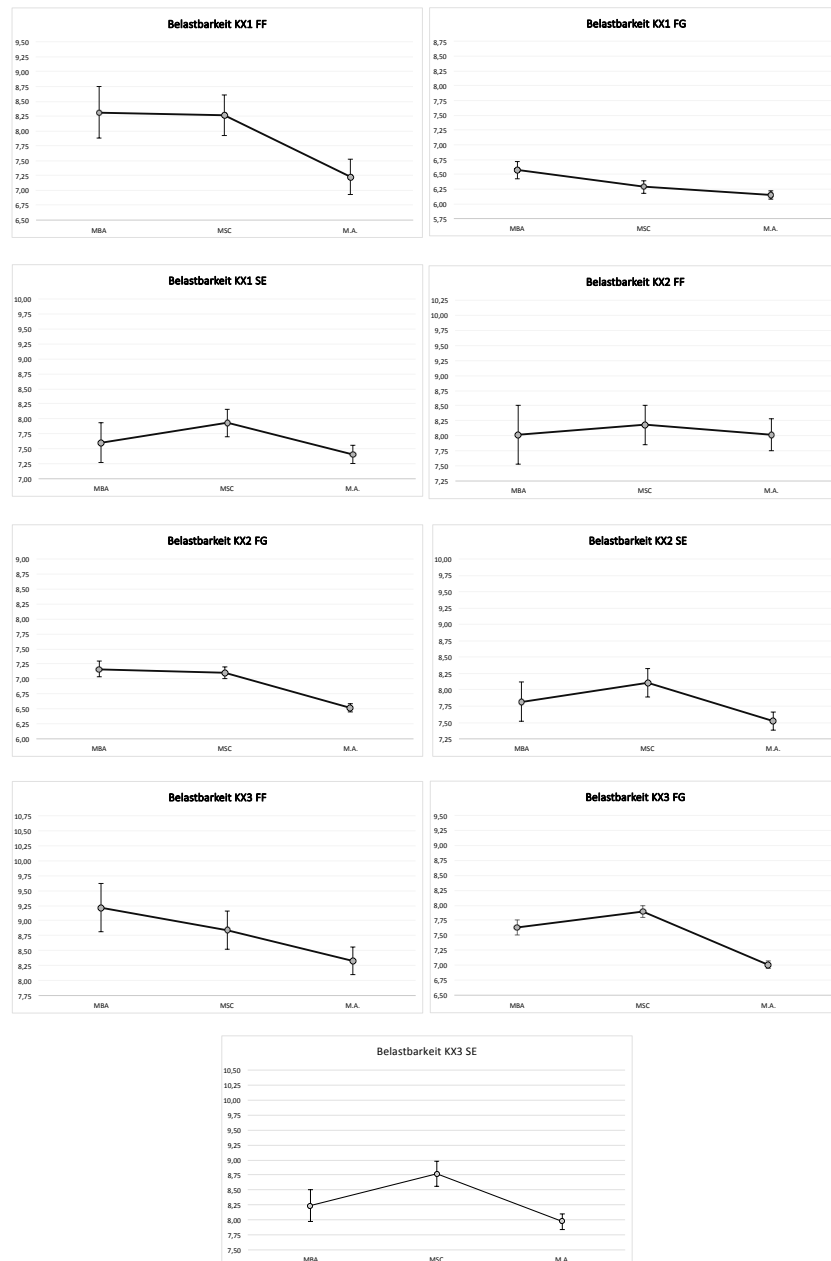


Abbildung 28: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Belastbarkeit

In der FF KX1 wird die moderate Effektstärke im Vergleich von MBA und MSc zu M.A., mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen, offensichtlich. In der FG ist die Erhöhung der Effektstärke während der drei Messzeitpunkte durch die Mittelwerte der Gruppe MSc nachzuvollziehen; ähnlich verhält es sich bei der SE. M.A. bleibt die Gruppe mit den niedrigsten Werten.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

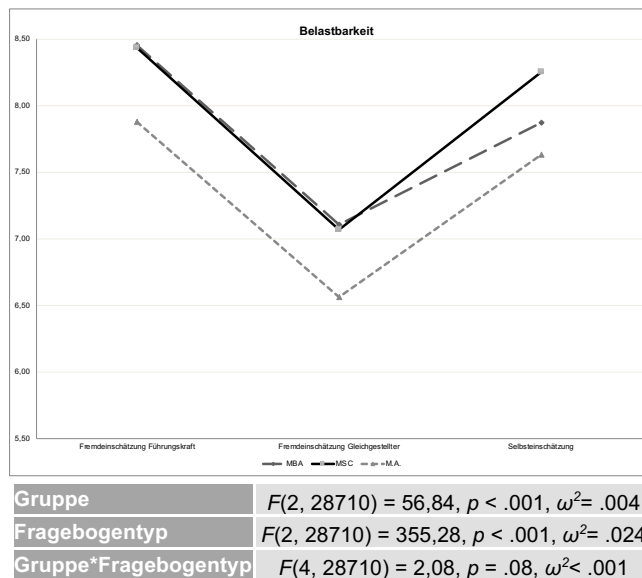


Abbildung 29: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Belastbarkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderaten Werten für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. Das auffällige Verhalten der Fragebogentypen in der Gruppe MSc, dessen Mittelwerte fast identisch sind mit der Gruppe MBA für FF und FG, sich aber bei der SE wesentlich von allen Gruppen differenziert, ist in dieser Betrachtung statistisch nicht signifikant.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

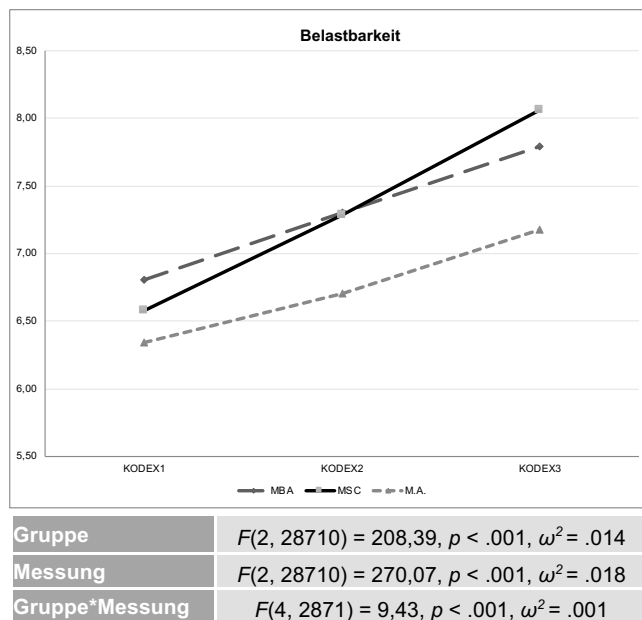
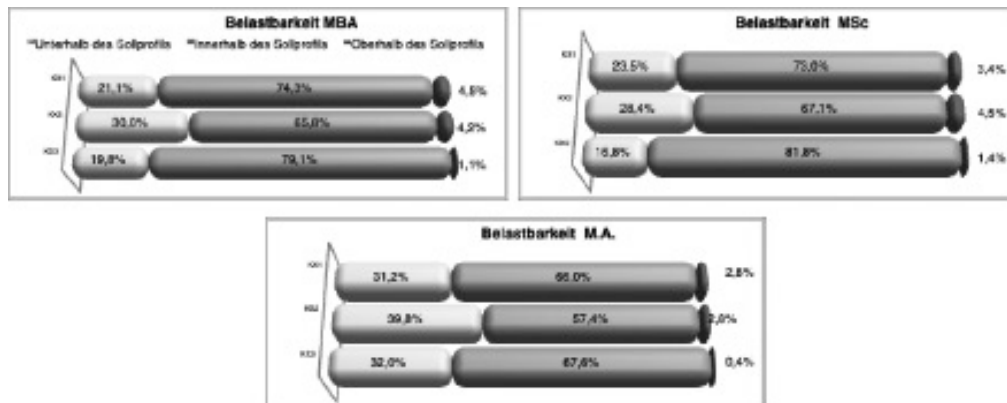


Abbildung 30: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Belastbarkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer schwachen bis mittleren Effektstärke. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn dessen Effekt auf die Messung der Kompetenz überschaubar ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Belastbarkeit ist in der ersten Messung zwischen 6 und 10 angesetzt, für KX2 zwischen 7 und 10 und bei KX3 zwischen 7 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2(4) = 81,65, p < .001, V = .10$	$\chi^2(4) = 137,52, p < .001, V = .10$	$\chi^2(4) = 233,92, p < .001, V = .08$

Abbildung 31: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Belastbarkeit

Es gibt vernachlässigbare Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. Die meisten Einschätzungen fallen in das angesetzte Soll.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz der Belastbarkeit liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, zwischen den Fragebogentypen als auch zwischen den Gruppen vor. Die Unterschiede sind als niedrig bis moderat zu bezeichnen. Auffällig ist das Verhalten von FG und vor allem von SE bei MSc: Auch wenn die Effektstärken, vor allem bei der Interaktion zwischen Messung und Gruppe, gering sind, so bewirken die höheren Einschätzungen doch einen steileren Verlauf der Kompetenzentwicklung und fällt für die SE höher aus als bei MBA (auch wenn der Unterschied statistisch nicht relevant ist).

Die Doppelbelastung Studium/Arbeit kann eine mögliche Erklärung für die signifikante Erhöhung der Belastbarkeit sein. Oft hört man von den Studenten, dass es als herausfordernd empfunden wird, beiden Kontexten gleichzeitig die nötige Aufmerksamkeit zu geben. In den für die wissenschaftliche Auswertung vorhandenen Studienarbeiten findet sich die Kompetenz Belastbarkeit meistens als Stärke beschrieben. In allen Beispielen sind die Fähigkeit sich zu organisieren, das gute Einschätzen des Workloads und die Fähigkeit, nein zu sagen sowie den Arbeitskollegen klar zu machen, dass man unter einer Doppelbelastung (Arbeit/Studium) steht, als Maßnahmen für ein erfolgreiches Bewältigen von Stresssituationen genannt.

*„Genauso gehe ich bezüglich der [...] Belastbarkeit vor: Über einen detaillierten Zeitplan, in dem abzulesen ist, wann ein Abgabetermin für eine Hausarbeit ist und über welchen Zeitraum vor Abgabe ich nicht für (übermäßig viele) Überstunden zur Verfügung stehe, führe ich meinem Team stärker vor Augen, dass ich nebenbei noch ein Studium zu bewältigen habe. Dass meine Kollegen meine Belastbarkeit nun erkannt haben, bemerke ich insbesondere daran, dass sie mich nach einer Abgabe fragen, wie es gelaufen ist.“*

## 8.5 Einsatzbereitschaft

Tabelle 13: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Einsatzbereitschaft

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,39	8	2,25	0	12
MSc	7182	0	7,43	8	2,29	0	12
M.A.	17309	0	6,985	7	2,278	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 14: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Einsatzbereitschaft (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Einsatzbereitschaft	$F(2, 9379) = 132,46$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .027$	$F(2, 9442) = 149,98$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .030$	$F(2, 9321) = 168,74$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .034$
Einsatzbereitschaft	FF - SE	FF - FG	SE - FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Einsatzbereitschaft zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz Einsatzbereitschaft bestehen.

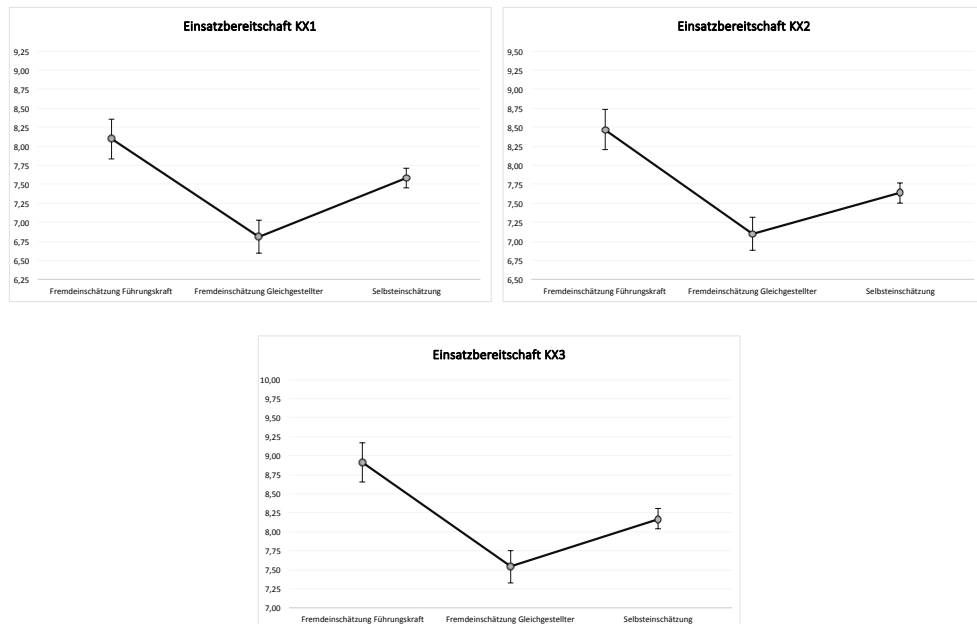


Abbildung 32: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Einsatzbereitschaft

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 15: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Einsatzbereitschaft

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Einsatzbereitschaft	$F(2,508) = 9,81, p < .001, \omega^2 = .033$	$F(2,8043) = 7,11, p < .001, \omega^2 = .002$	$F(2,1096) = 10,56, p < .001, \omega^2 = .017$	$F(2,575) = 0,06, p = .940, \omega^2 = .003$	$F(2,7970) = 42,00, p < .001, \omega^2 = .010$	$F(2,1049) = 17,73, p < .001, \omega^2 = .031$	$F(2,538) = 1,45, p = .234, \omega^2 = .002$	$F(2,7882) = 76,65, p < .001, \omega^2 = .019$	$F(2,1023) = 17,94, p < .001, \omega^2 = .032$
Einsatzbereitschaft	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	kSU	kSU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	kSU

Für die Kompetenz der Einsatzbereitschaft zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede innerhalb der Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen für die FG und SE auf. Es gibt eine mittlere Effektstärke bei der SE in KX2 und KX3, bei FG ist sie vernachlässigbar bis gering. FF weist keine signifikanten Unterschiede in der zweiten Messung auf.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt des weiteren im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Bezüglich der FF gibt es keine signifikanten Unterschiede für die Kompetenz Einsatzbereitschaft, es gibt nur signifikante Unterschiede in KX1 zwischen M.A. und MSc sowie MBA. Es bestehen hingegen immer Unterschiede zwischen den Gruppen M.A. und MBA bezüglich der FG und zwischen M.A. und MSc bezüglich SE.



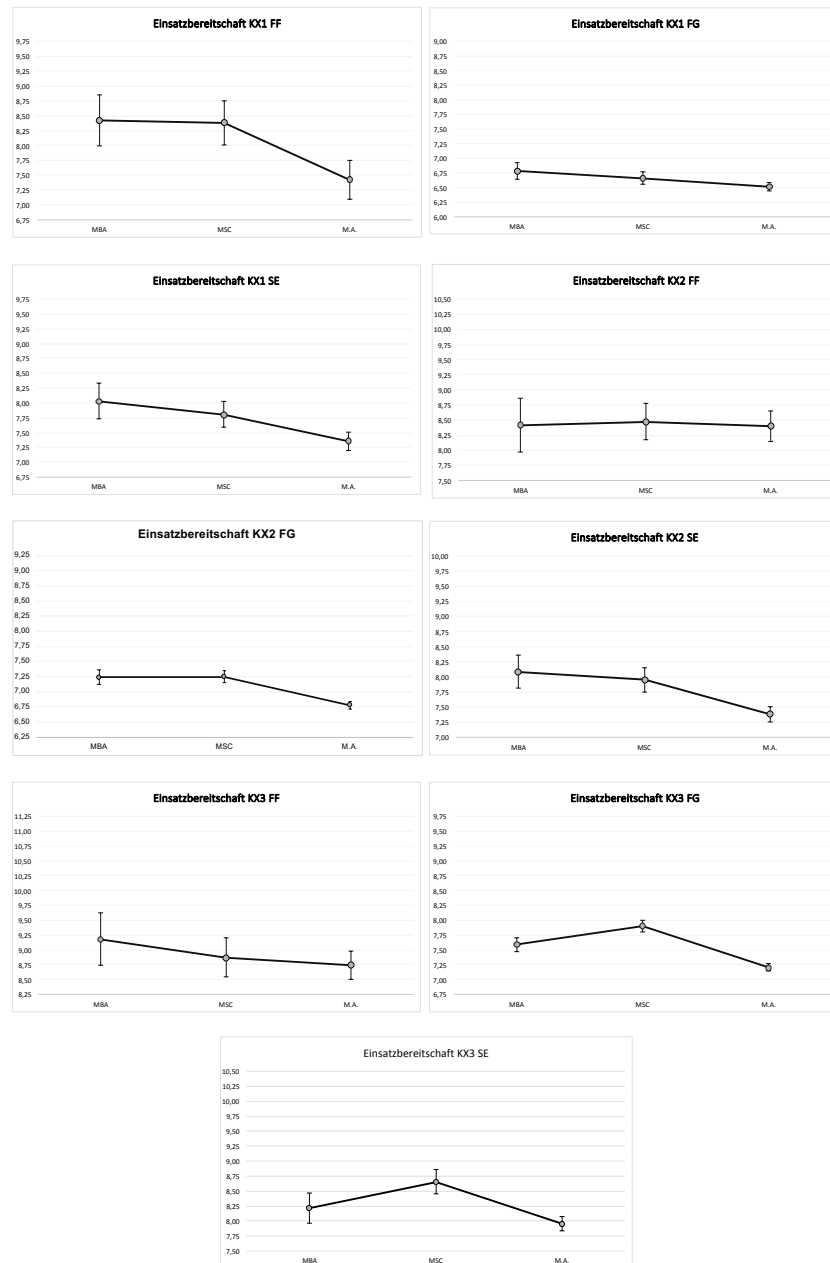


Abbildung 33: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Einsatzbereitschaft

In der FF KX1 ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen offensichtlich. Die Unterschiede bei FG sind durch das Verhalten der Gruppe MSc gegeben, welche wieder höhere Mittelwerte in KX2 und KX3 aufweist. Gleiches gilt für die SE, nur mit einer höheren Effektstärke. M.A. bleibt die Gruppe mit den niedrigsten Werten.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

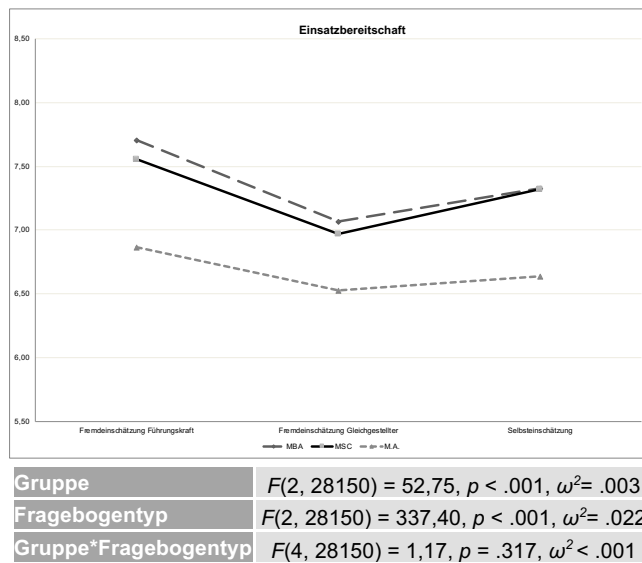


Abbildung 34: Interaktionen zwischen Fragebogentyp und Gruppe, für Einsatzbereitschaft

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderate Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. MBA und MSc weisen in allen drei Fragebogentypen beinahe die gleichen Werte auf, M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

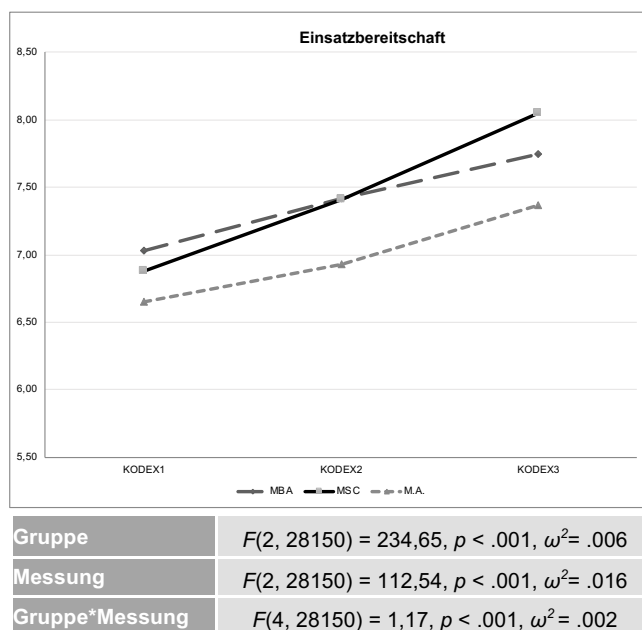


Abbildung 35: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Einsatzbereitschaft

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer schwach bis mittleren Effektstärke. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn dessen Effekt auf die Messung der Kompetenz überschaubar ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Einsatzbereitschaft ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 6 und 9 und bei KX3 zwischen 6 und 11.

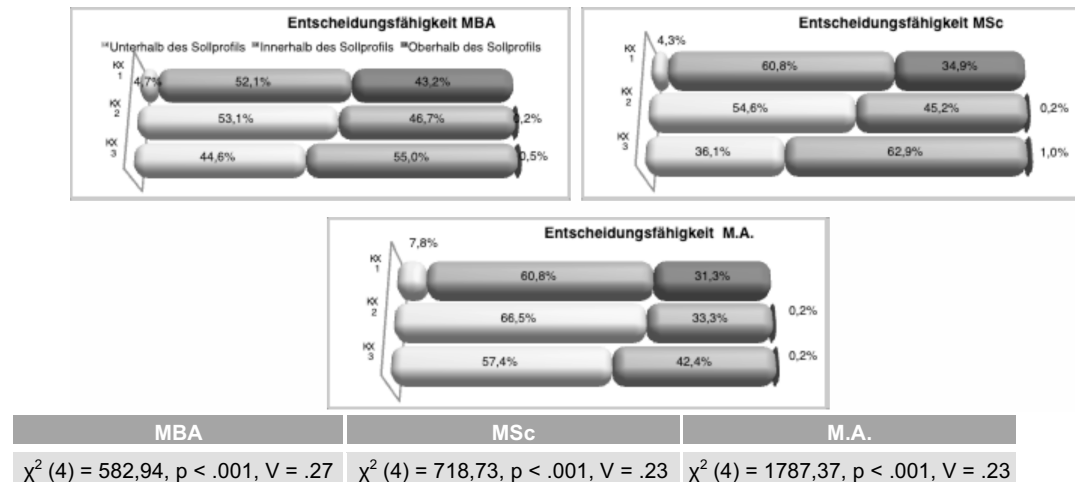


Abbildung 36: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Einsatzbereitschaft

Es gibt moderate Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. Die meisten Einschätzungen fallen in das angesetzte Soll; In der ersten Messung sind MBA: 32,5 %, MSc: 26,8 % und M.A.: 23,9 %  $\geq 8$  und liegen oberhalb des Solls. In KX3 befinden sich 90 % der Einschätzungen in MBA und MSc innerhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Bei dieser Kompetenz geht es nicht nur darum, bereit zu sein Aufgaben zu übernehmen, sondern auch als Vorbild für andere zu wirken und diese zu tatkräftigen Handlungen zu bewegen. Gerade unter dem Aspekt Führungskraft ist es wichtig, Menschen begeistern und mitreißen zu können. Führung funktioniert nur mit anderen, nie alleine (Faix und Mergenthaler, 2013).

In den quantitativen Daten sind signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, den Fragebogentypen als auch zwischen den Gruppen auszumachen. Die Unterschiede sind als niedrig bis moderat zu bezeichnen. Es gibt Unterschiede vor allem in der SE KX2 und KX3: In der Gruppe MSc zeigen sich größere Abweichungen zu den anderen beiden Gruppen und diese bewirken somit einen steileren Entwicklungsverlauf. Die FF zeigt signifikante Unterschiede nur in der ersten Messung, in KX2 und KX3 sind die Mittelwerte sehr ähnlich. M.A. ist die Gruppe mit den durchgehend niedrigsten Werten. Für die Kompetenz Einsatzbereitschaft ist der Sollkorridor sehr breit angelegt und es fallen bei KX3 kaum Einschätzungen außerhalb des Solls, schon in KX1 und KX2 befinden sich mehr als 60 % der Beurteilungen innerhalb des Korridors in allen drei Gruppen.

Im Ganzen entwickelt sich diese Kompetenz eher moderat, wird jedoch in den Studienarbeiten durchweg als Stärke ausgewiesen:

*„Besonders wenn ich mich für Vorhaben begeistern kann, zeige ich eine hohe Einsatzbereitschaft. Ich kann für Dinge brennen und entwickle viel positive Energie für meine Aufgaben. Ich habe desöfteren von meinen Kollegen die Rückmeldung bekommen, dass meine Einsatzbereitschaft „ansteckend“ ist. Mein Business Mentor hat mir sie als eine meiner größten Stärken im ersten Feedbackgespräch bestätigt.“*

## 8.6 Entscheidungsfähigkeit

Tabelle 16: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,14	7	2,19	0	12
MSc	7182	0	7,05	7	2,28	0	12
M.A.	17309	0	6,557	7	2,234	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 17: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Entscheidungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Entscheidungsfähigkeit	$F(2, 9236) = 7,05$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .001$	$F(2, 9324) = 8,35$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .0016$	$F(2, 9255) = 15,34$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .003$
Entscheidungsfähigkeit	FF - SE	FF - FG	SE - FG
KODEX1	SU	SU	kSU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	kSU

Für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen vernachlässigbare bis niedrige Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass es durchgehend signifikante Unterschiede zwischen FF und FG/SE gibt, es aber keine signifikanten Unterschiede zwischen SE und FG in KX1 und KX3.

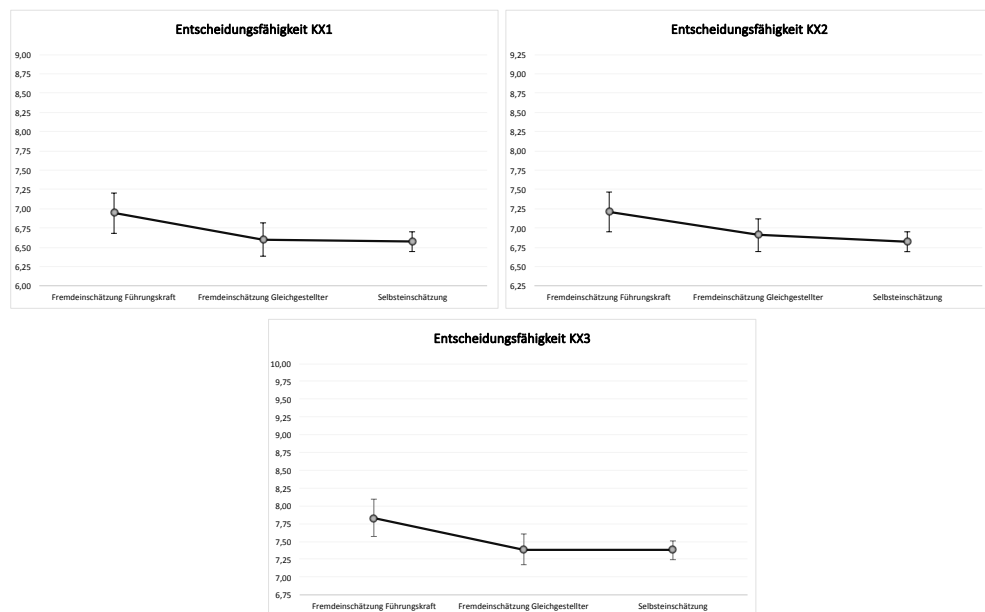


Abbildung 37: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Entscheidungsfähigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten die FF etwas höher ausfällt; doch wie schon von den Effektstärken absehbar, kann das vernachlässigt werden.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 18: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Entscheidungsfähigkeit

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Entscheidungsfähigkeit	$F(2,508) = 12,70, p < .001, \omega^2 = .044$	$F(2,8043) = 19,83, p < .001, \omega^2 = .005$	$F(2,1096) = 18,03, p < .001, \omega^2 = .030$	$F(2,575) = 9,51, p < .001, \omega^2 = .029$	$F(2,7970) = 56,11, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,1049) = 17,79, p < .001, \omega^2 = .031$	$F(2,538) = 7,57, p < .001, \omega^2 = .024$	$F(2,7882) = 113,51, p < .001, \omega^2 = .028$	$F(2,1023) = 19,19, p < .001, \omega^2 = .034$
Entscheidungsfähigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	SU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU

Obwohl zwischen den Fragebogentypen in den drei Messungen nur sehr feine Unterschiede bestehen, zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede für die Fragebogentypen innerhalb der Gruppen in allen drei Messungen. Es gibt eine mittlere Effektstärke bei der SE in allen drei Messungen, bei FG ist sie vernachlässigbar bis gering in KX1 und steigt bis in den moderaten Bereich. In der FF verringert sich die Effektstärke im Laufe der Messungen.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt des weiteren im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen bezüglich der SE durchgehend Unterschiede zwischen der Gruppe M.A. und MBA/MSc, während es zwischen MBA und MSc in keinem der Messzeitpunkte signifikante Unterschiede gibt.

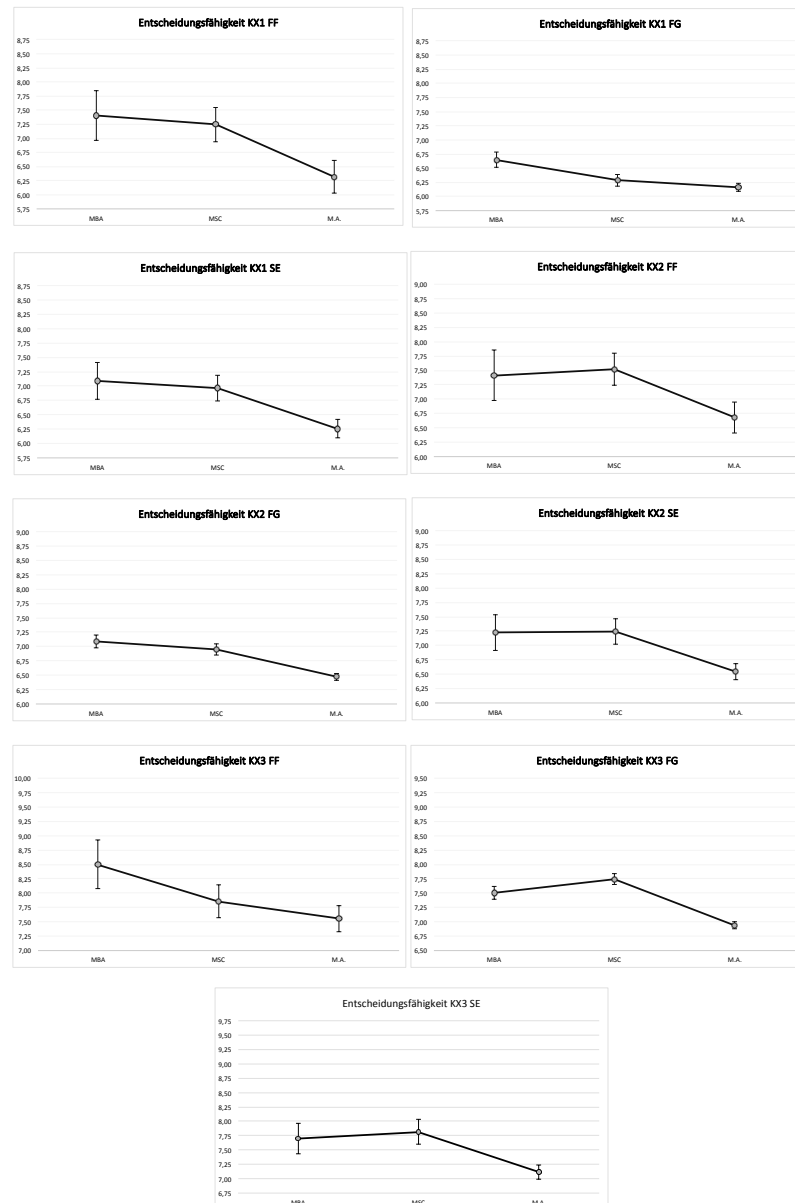


Abbildung 38: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Entscheidungsfähigkeit

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich von MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in XK1 und XK2 offensichtlich; außerdem besteht in XK3 ein signifikanter Unterschied von MBA zu M.A. sowie zu MSc. Bei FG sind die Unterschiede zwischen MBA und M.A. evident, MSc erreicht bei XK3 den höheren Wert zwischen den Gruppen und differenziert sich somit von den anderen Einschätzungen. In der SE bleiben MBA und MSc durchgehend auf der gleichen Höhe und unterscheiden sich damit signifikant zu M.A.. Diese Gruppe hat beständig die niedrigsten Werte.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

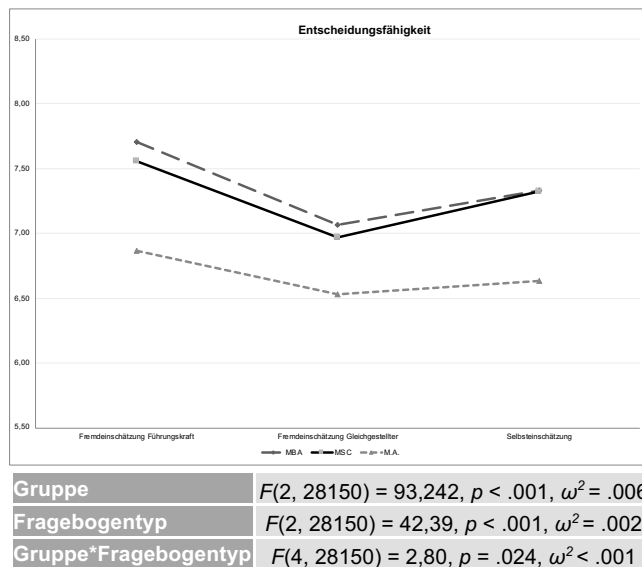


Abbildung 39: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Entscheidungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und den Vergleich der Fragebogentypen. Es gibt eine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen mit so gut wie vernachlässigbarer Effektstärke. Die Interaktion ist gegeben durch die SE MSc welche einen fast identischen Mittelwert zu MBA aufweist; MBA verläuft parallel zu M.A., welche die Gruppe mit den niedrigsten Werten ist.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

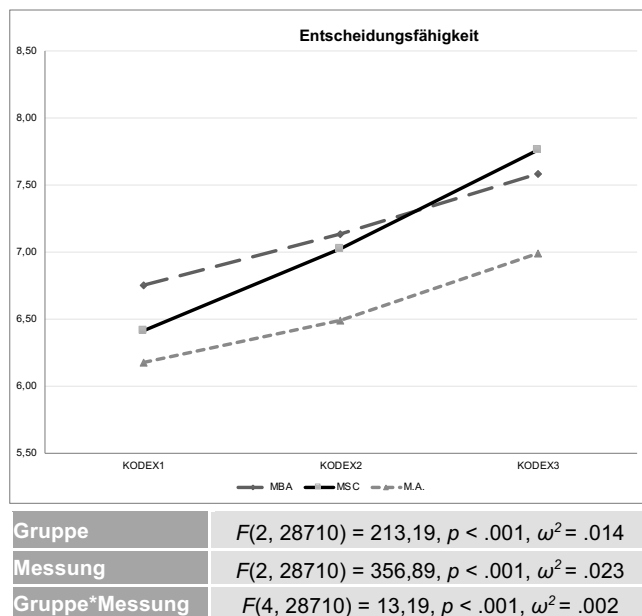


Abbildung 40: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für Entscheidungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz überschaubar ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 8 und 11.

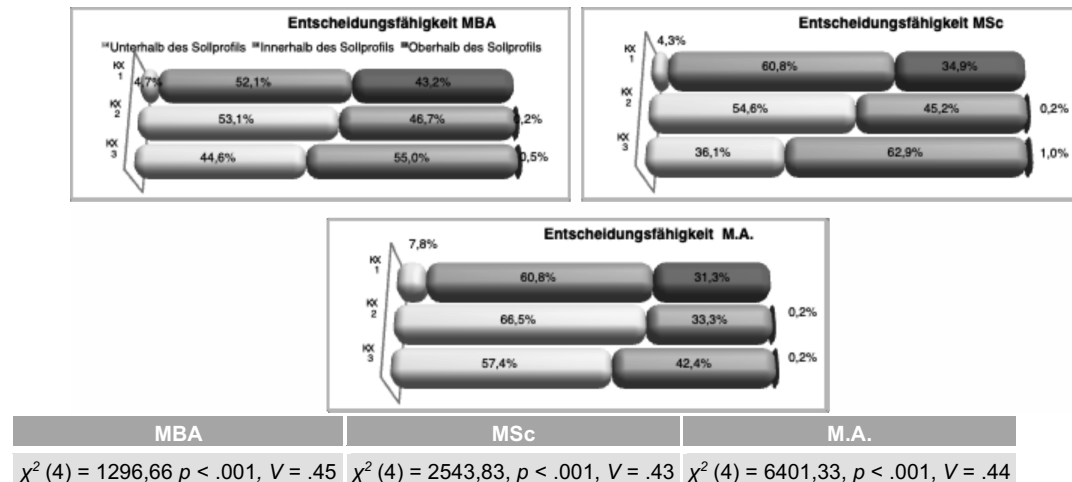


Abbildung 41: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Entscheidungsfähigkeit

Es gibt moderate bis starke Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. Während 31,3 % bis 43,2 % der Einschätzungen in KX1 über dem Soll liegen, sind in KX2 die Beurteilungen unterhalb des Solls deutlich mehr. Bei M.A. sind in KX3 nur 42,4 % der Einschätzungen größer oder gleich 8.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz der Entscheidungsfähigkeit liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, zwischen den Fragebogentypen als auch zwischen den Gruppen vor. Die Unterschiede sind als niedrig bis moderat zu bezeichnen; im Vergleich der Fragebogentypen sind die Unterschiede zwischen SE und FG bei KX1 und KX3 auffallend gering bis gar nicht vorhanden. Vor allem das Verhalten der Gruppe MSc beeinflusst den Verlauf der Kompetenz: In diesem Falle ist eine signifikante Interaktion nicht nur bei dem Vergleich Gruppe\*Messung, sondern auch im Vergleich Gruppe\*Fragebogentyp aufzufinden. Auch wenn in beiden Fällen die Interaktion gering ist, so sind diese doch in der grafischen Darstellung gut zu beobachten. Der hohe Sprung im Anspruch des Solls zwischen KX1 und KX2 bewirkt eine niedrige Anzahl an Einschätzungen, welche das Soll erfüllen.

Die zwei Jahre berufsintegriertes Studium machen es erforderlich, Entscheidungen zu treffen, z.B. darüber, welche Prioritäten zu setzen sind oder wie bestimmte Herausforderungen auf der Arbeit angegangen werden. In den Studienarbeiten wird die Schwierigkeit thematisiert, in Situationen der Unsicherheit schnell Entscheidungen zu treffen. Die Hintergründe gehen von Angst, die falsche Entscheidung zu treffen, bis hin zu einem perfektionistischen Antreiber, welcher es nicht erlaubt, bei vorhandenen Unsicherheiten in die Handlung zu gehen. Bei dieser Kompetenz scheint die Persönlichkeit, bzw. Charaktereigenschaften, einen wichtigen Einfluss zu haben. Dies wird deutlich bei der Beschreibung der Kompetenz als Schwäche: Im Vergleich zu Entwicklungsmaßnahmen anderer Kompetenzen, fließen für Entscheidungsfähigkeit sehr viel Reflexion bezüglich Ängste, Antreiber oder Eigenschaften wie Mut, Verantwortungsbereitschaft und Vertrauen in sich selbst ein. Obwohl die Entwicklungsvereinbarung konkrete neue Handlungsoptionen beinhalten, sind die Überlegungen über mögliche Ursachen einer Schwäche auf der Ebene der Persönlichkeit (wie bin ich und nicht wie handle ich). So schreibt einer der Studenten: „*Einen Zeithorizont bzw. ein anderes SMART-formuliertes Ziel kann und will ich hier nicht aufstellen, da es hier um eine für mich radikale Änderung meiner Einstellung geht.*“ Gleichzeitig scheint der Druck, Entscheidungen gezielt und schnell zu treffen, so groß, dass eine signifikante Entwicklung dieser Fähigkeit am Ende des Studiums zu vermessen ist.



## 8.7 Ergebnisorientiertes Handeln

Tabelle 19: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,47	8	2,20	0	12
MSc	7182	0	7,35	8	2,28	0	12
M.A.	17309	0	6,979	7	2,171	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 20: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Ergebnisorientiertes Handeln (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Ergebnisorientiertes Handeln	$F(2, 9252) = 83,62$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$	$F(2, 9353) = 80,57$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$	$F(2, 9285) = 104,23$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .022$
Ergebnisorientiertes Handeln	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz des ergebnisorientierten Handelns zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz Einsatzbereitschaft bestehen.

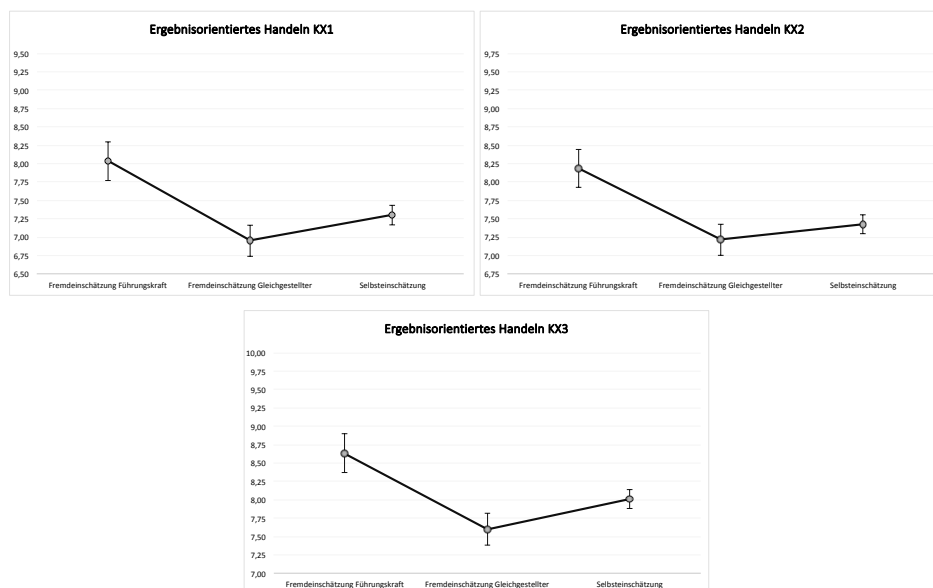


Abbildung 42: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für das ergebnisorientierte Handeln

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE verzeichnet niedrige Unterschiede zu FG.

### Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 21: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für das ergebnisorientierte Handeln

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Ergebnis-orientiertes Handeln	$F(2,508) = 6,52, p < .001, \omega^2 = .021$	$F(2,508) = 13,56, p < .001, \omega^2 = .003$	$F(2,1096) = 7,17, p < .001, \omega^2 = .011$	$F(2,575) = 2,68, p = .070, \omega^2 = .006$	$F(2,7970) = 30,31, p < .001, \omega^2 = .007$	$F(2,1049) = 17,80, p < .001, \omega^2 = .031$	$F(2,538) = 2,44, p = .088, \omega^2 = .005$	$F(2,7882) = 82,60, p < .001, \omega^2 = .020$	$F(2,1023) = 15,59, p < .001, \omega^2 = .028$
	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3. Es gibt eine mittlere Effektstärke bei SE, welche sich im Laufe der Messung steigert. FG weist vernachlässigbare Effektstärken in KX1 und KX2 und eine moderate in KX3 auf.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt außerdem im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen bezüglich SE und FG (außer bei KX1) durchgehend Unterschiede zwischen der Gruppe M.A. und den Gruppen MBA und MSc, während es zwischen MBA und MSc in keinem der Messzeitpunkte signifikante Unterschiede gibt.

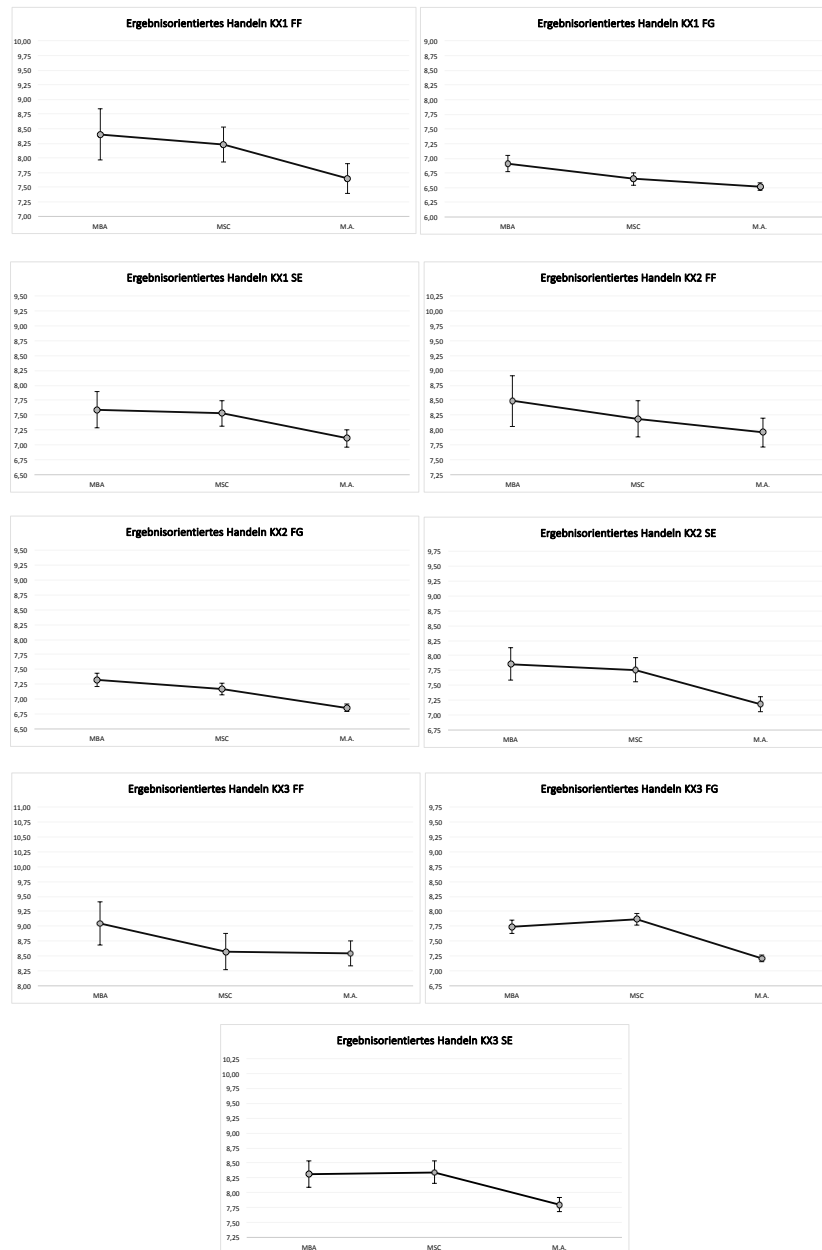


Abbildung 43: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für ergebnisorientiertes Handeln

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in KX1 offensichtlich. Bei FG sind die Unterschiede zwischen MBA und M.A. evident; MSc erreicht bei KX3 den höheren Wert zwischen den Gruppen und differenziert sich somit von den anderen Einschätzungen in KX3. In der SE bleiben MBA und MSc immer auf der gleichen Höhe und unterscheiden sich damit signifikant zu M.A.. Diese Gruppe verzeichnet durchgehend die niedrigsten Werte.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

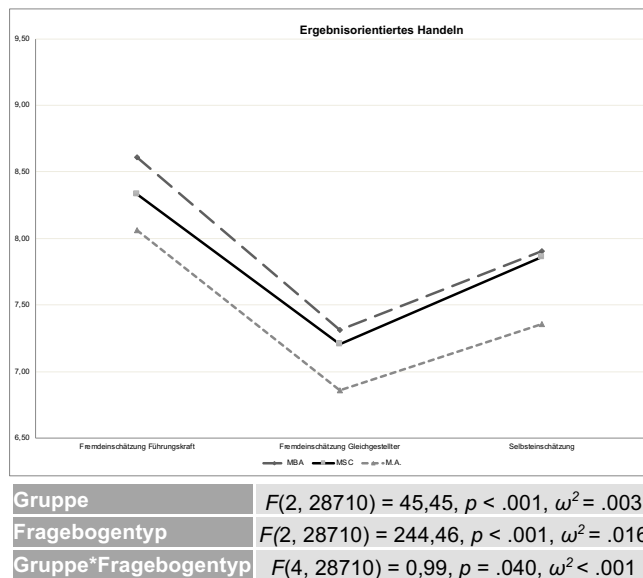


Abbildung 44: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für ergebnisorientiertes Handeln

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderate Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. MBA und MSc verlaufen nahe beieinander, mit etwas größeren Unterschieden bei der FF, M.A. verläuft parallel zu MBA und auf einem niedrigeren Niveau.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messungen

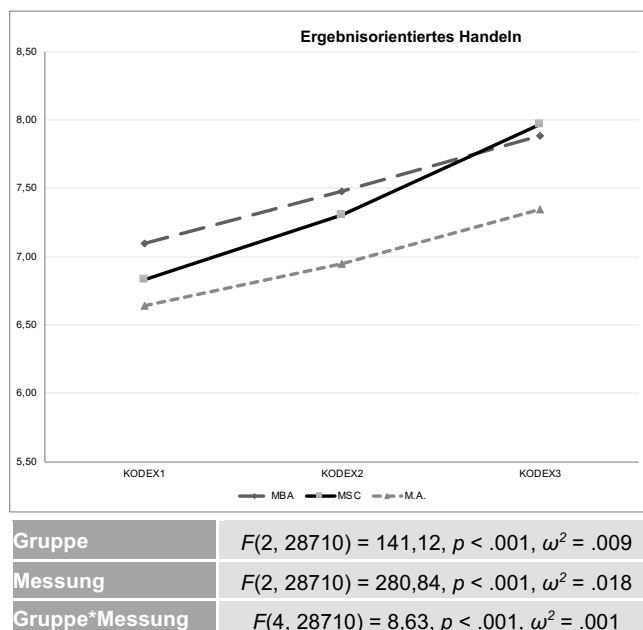


Abbildung 45: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke bezüglich der Messung und niedrig im Vergleich der Gruppen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc verzeichnet einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn dessen Effekt auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar ist, da er sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch bei M.A. auf einem niedrigeren Niveau.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz des ergebnisorientierten Handelns ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 8 und 11.

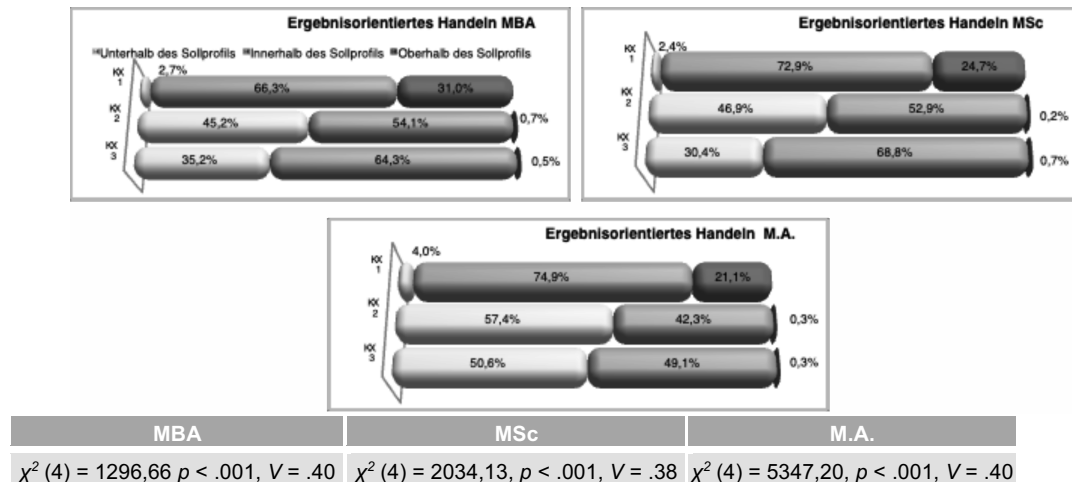


Abbildung 46: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Ergebnisorientiertes Handeln

Es gibt moderate bis starke Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. Während 21,1 % bis 31 % der Einschätzungen in KX1 über dem Soll liegen, sind in KX2 die Beurteilungen unterhalb des Solls deutlich mehr. Bei M.A. sind in KX3 nur 49,15 % der Einschätzungen größer oder gleich 8.

## Zusammenfassung

Ergebnisorientiertes Handeln steht für die Fähigkeit sich nicht nur neuen Herausforderungen zu stellen und sich Ziele zu suchen, sondern vor allem dafür, diese auch wirklich zu erreichen. Nicht nur das Handeln an sich, sondern durch Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen so lange an der Sache zu arbeiten, Widerstände auszuhalten und konstant auf das Geschehen Einfluss zu nehmen, bis klare Ergebnisse vorliegen.

In den der quantitativen Untersuchung zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, den Fragebogentypen als auch den Gruppen vor. Es sind durchgehend signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen vorhanden, wobei sich die FF mit höheren Werten gegenüber FG und SE differenziert. Des weiteren weist die SE kaum Unterschiede zwischen den Gruppen in den drei Messzeiträumen auf. Es scheint für FF eine Übereinstimmung in den Einschätzungen der drei Gruppen zu geben. FG und SE differenzieren sich im Vergleich von M.A. zu MBA/MSc und liegen immer unter diesen beiden Gruppen. In den Interaktionen kann man eine steilere Entwicklung von KX1 zu KX3 bei MSc beobachten, auch wenn die Effektstärke sehr gering bleibt. Der hohe Sprung im Anspruch des Solls zwischen KX1 und KX2 bewirkt, dass nur knapp die Hälfte der Einschätzungen das Soll erfüllen.

Die doch eher verhaltene Entwicklung, welche die Daten aufweisen, könnten ein Indikator dafür sein, dass die Studenten in dieser Kompetenz ein kritischer Erfolgsfaktor für Ihre Karriere empfinden. In den für diese Arbeit zur Verfügung stehenden Studienarbeiten wird sie bei Studenten mit einer stärkeren Aktivität- und Handlungskompetenz als eine Stärke thematisiert, die es gilt, weiter auszubauen:

*„In der Einschätzung meiner Kommilitonen und meines Vorgesetzten wurde diese Eigenschaft als eine meiner Stärken erkannt. Beschäftige ich mich mit einer Sache, ist mir wichtig, das Ziel möglichst schnell und effizient – also ohne Umwege – zu erreichen ..“*

Bei den eher fach-methodisch orientierten Personen hingegen, scheint der F den Wunsch nach Kontrolle und das Streben nach Perfektionismus die Nutzung dieser Kompetenz zu erschweren.

*„Dennoch wurde dies als Problem erkannt. Ich versuche stets das ‚Große Ganze‘ zu begreifen und mich als Teil eines Systems zu sehen. Dies ist meine Grundüberzeugung – welche mir nun, bei der Kompetenz ‚Ergebnisorientiertes Handeln‘ im Weg steht. Denn hier sollte es wichtig sein, bestimmte Faktoren auszuklammern und das direkte Ergebnis, bzw. Erreichen eines Zieles als oberste Priorität zu sehen.“*

„Die Problemfelder „ergebnisorientiertes Handeln“ und „Entscheidungsfähigkeit“ gehören meiner nach zusammen, sind sie doch Symptome ein und der gleichen Ursachen: 1. mein Perfektionismus .. Tatsächlich lähmt mich mein Perfektionismus manchmal sehr. Und manchmal fühle ich mich gezwungen, alles besonders gut und richtig zu machen, weil ich negative Konsequenzen befürchte und beängstigende Dinge unter Kontrolle halten will.“

## 8.8 Ganzheitliches Denken

Tabelle 22: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Ganzheitliches Denken

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,22	7	2,17	0	12
MSc	7182	0	7,05	7	2,35	0	12
M.A.	17309	0	6,651	7	2,227	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 23: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für ganzheitliches Denken (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Ganzheitliches Denken	$F(2, 9252) = 83,62$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$	$F(2, 9353) = 80,57$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$	$F(2, 9285) = 104,23$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .022$
Ganzheitliches Denken	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	SU	SU

Für die Kompetenz des ganzheitlichen Denkens zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede für die Kompetenz Ganzheitliches Denken bestehen, außer im Vergleich von FF zu SE.

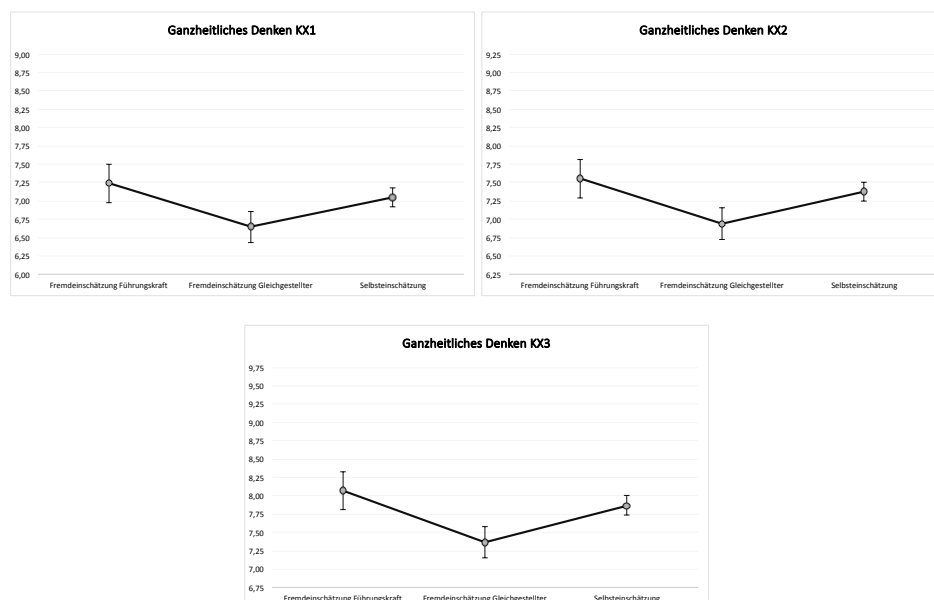


Abbildung 47: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für ganzheitliches Denken

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht unter FF.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 24: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für ganzheitliches Denken (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Ganzheitliches Denken	$F(2,508) = 5,54, p < .001, \omega^2 = .017$	$F(2,508) = 221,23, p < .001, \omega^2 = .005$	$F(2,1096) = 5,66, p = .004, \omega^2 = .008$	$F(2,575) = 2,27, p = .104, \omega^2 = .004$	$F(2,7970) = 55,86, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,1049) = 15,09, p < .001, \omega^2 = .026$	$F(2,538) = 2,81, p = .061, \omega^2 = .007$	$F(2,7882) = 99,26, p < .001, \omega^2 = .024$	$F(2,1023) = 16,21, p < .001, \omega^2 = .029$
Ganzheitliches Denken	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU	kSU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3. Es gibt eine sehr niedrige Effektstärke bei FG KX1, welche sich im Laufe der Messung steigert. Das Gleiche gilt für SE.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen kaum Unterschiede in der FF. Die SE weist keine signifikanten Unterschiede im Vergleich von MBA zu MSc auf, während M.A. sich wieder von den anderen beiden Gruppen abhebt.

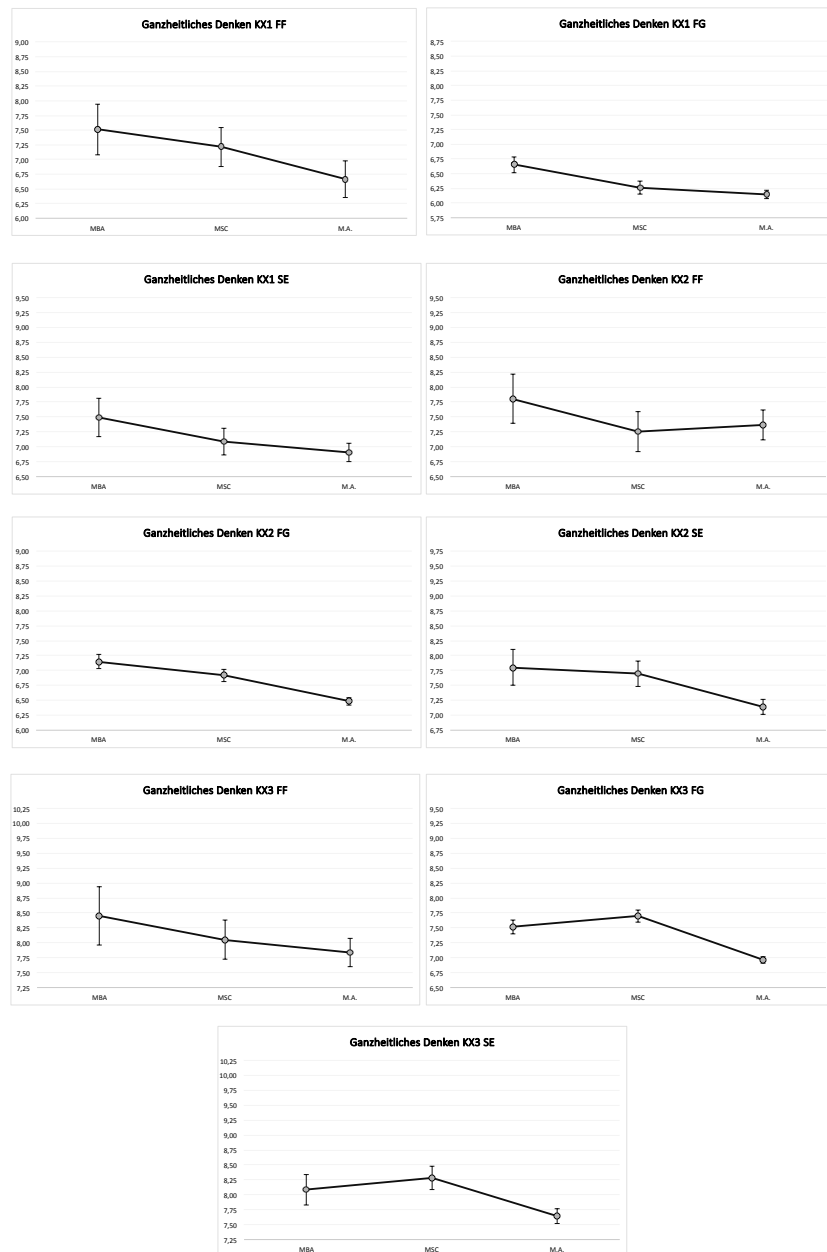


Abbildung 48: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für ganzheitliches Denken

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSC zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in KX1 offensichtlich, danach gibt es keine Unterschiede mehr. Bei FG sind die Abweichungen zwischen MBA und M.A. evident; MSC erreicht bei KX3 den höheren Wert zwischen den Gruppen; die Unterschiede sind sichtbar aber doch relativ gering. In der SE bleiben MBA und MSC durchgehend auf einer ähnlichen Höhe und unterscheiden sich damit signifikant zu M.A., aber nicht untereinander. Die Gruppe M.A. hat immer die niedrigsten Werte.



## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

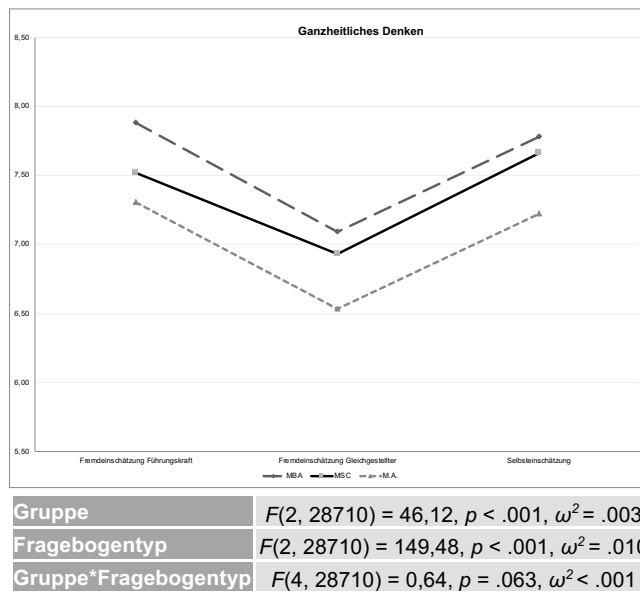


Abbildung 49: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für ganzheitliches Denken

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderaten Werten für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich etwas zu MBA in der FF.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

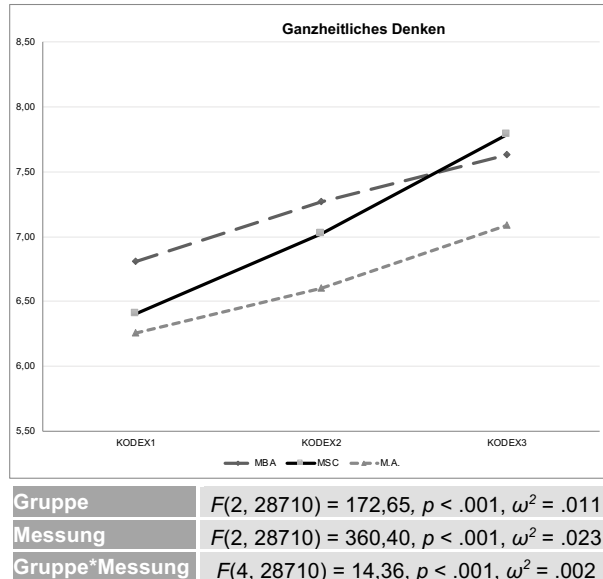


Abbildung 50: Interaktionen zwischen Messzeitpunkt und Gruppe, für ganzheitliches Denken

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A. und mit einem auffälligeren höheren Wert bei MBA KX2.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Ganzheitliches Denken ist in der ersten Messung zwischen 3 und 7 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 7 und 11.

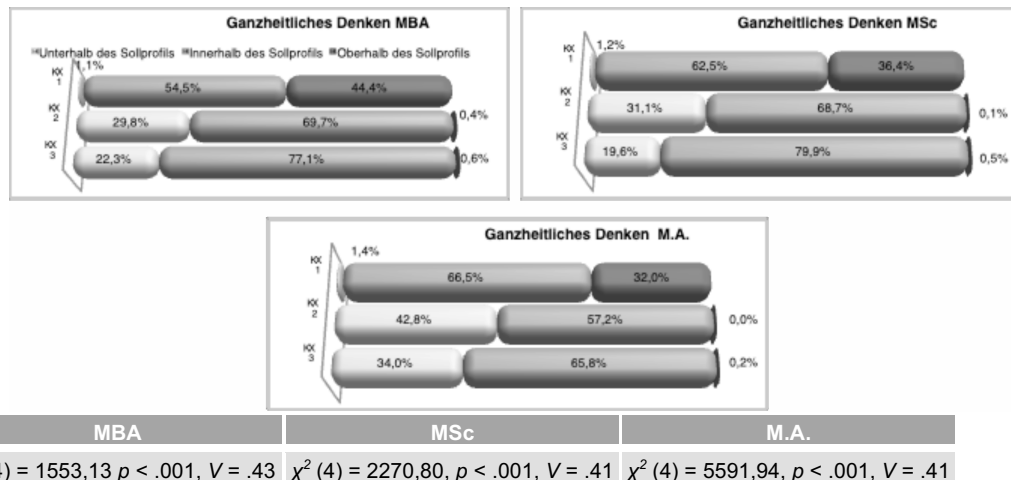


Abbildung 51: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Ganzheitliches Denken

Es gibt moderate bis starke Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In KX1 liegen 32 % bis 44,4 % der Einschätzungen oberhalb des Sollprofils; die relativ großen Effektstärken resultieren aus dem Hineinrutschen der Einschätzungen in den Bereich „größer gleich 7“ innerhalb des Sollprofils ab KX2.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz des ganzheitlichen Denkens liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, den Fragebogentypen als auch den Gruppen vor. Zwischen den Fragebogentypen gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Betrachtung von FF und SE. In der Betrachtung der Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen zeigt sich eine relative Einheit: Vor allem FF weist kaum bis gar keine Unterschiede auf. Vor allem in den Interaktionen Gruppe\*Messung fällt die steile Entwicklungskurve von MSc auf sowie von MBA KX2: Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen scheint sich MBA stärker in KX2 zu entwickeln. Der hohe Sprung im Anspruch des Solls zwischen KX1 und KX2 bewirkt zwar, dass ein moderater bis starker Zusammenhang zwischen den Messzeitpunkten und dem Sollprofil festzustellen ist, dieser jedoch nur darauf hinweist, durch die Verschiebung des Ende des Solls von 7 in KX1 direkt auf 11 in KX2, kaum Einschätzungen oberhalb des Profils liegen (können).

In den zur Verfügung stehenden Studienarbeiten wird diese Kompetenz kaum thematisiert obwohl sie sich mit knappen 11% recht stark entwickelt. In den Kompetenzentwicklungsseminaren wird durch einige gezielte Übungen genau diese Kompetenz angesprochen und reflektiert. Vor allem in der ersten Monaten des Studium wird darauf geschaut, dass die Studenten erfahren wie wichtig es ist nicht nur Fachlichkeit und vermeidlich objektive Sachverhalte als Grundlage für Entscheidungen zu betrachten, sondern auch immer wieder zu versuchen die Perspektive zu wechseln und verschiedene Aspekte mit in die Betrachtung zu ziehen.

## 8.9 Gestaltungswille

Tabelle 25: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Gestaltungswille

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,22	7	2,27	0	12
MSc	7182	0	7,16	7	2,35	0	12
M.A.	17309	0	6,709	7	2,255	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 26: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Gestaltungswille (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Gestaltungswille	$F(2, 9148) = 59,38$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .013$	$F(2, 9317) = 61,70$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .013$	$F(2, 9265) = 73,047$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .015$
Gestaltungswille	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz des Gestaltungswillens zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen eher niedrige Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

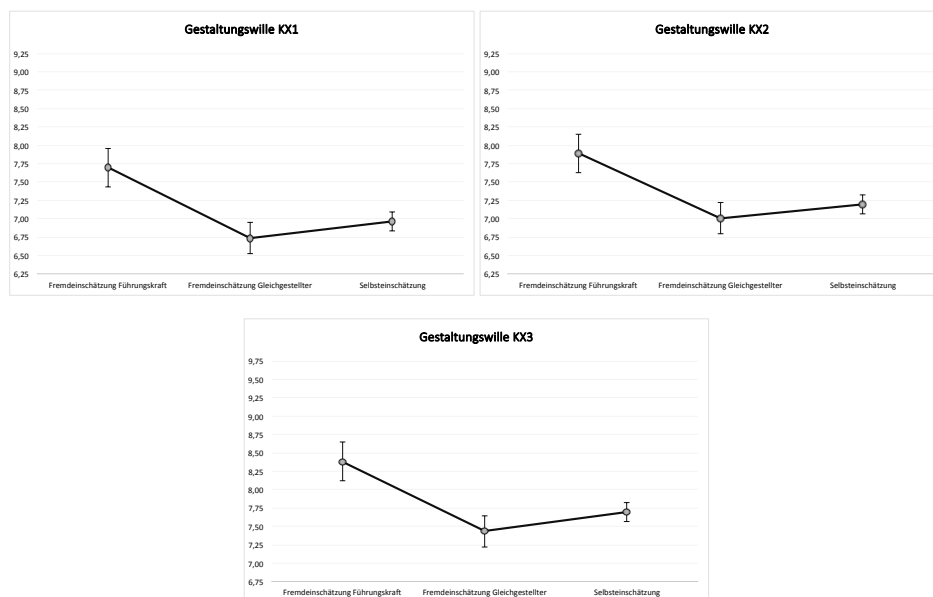


Abbildung 52: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Gestaltungswille

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF wesentlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 27: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Gestaltungswille

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Gestaltungswille	$F(2,508) = 6,29, p < .001, \omega^2 = .020$	$F(2,508) = 15,75, p < .001, \omega^2 = .004$	$F(2,1096) = 14,97, p < .001, \omega^2 = .025$	$F(2,575) = .10, p = .905, \omega^2 = .003$	$F(2,7970) = 54,31, p < .001, \omega^2 = .013$	$F(2,1049) = 19,06, p < .001, \omega^2 = .033$	$F(2,538) = 2,89, p = .056, \omega^2 = .007$	$F(2,7882) = 87,02, p < .001, \omega^2 = .021$	$F(2,1023) = 21,93, p < .001, \omega^2 = .039$
Gestaltungswille	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3, auf. Es gibt eine sehr niedrige Effektstärke bei FG KX1, welche sich im Laufe der Messung steigert. Das Gleiche gilt für SE, wobei hier die Effektstärke etwas höher ist.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen kaum Unterschiede in der FF. Die SE weist durchgehend signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc auf, die FG beim Vergleich von M.A. und MBA.

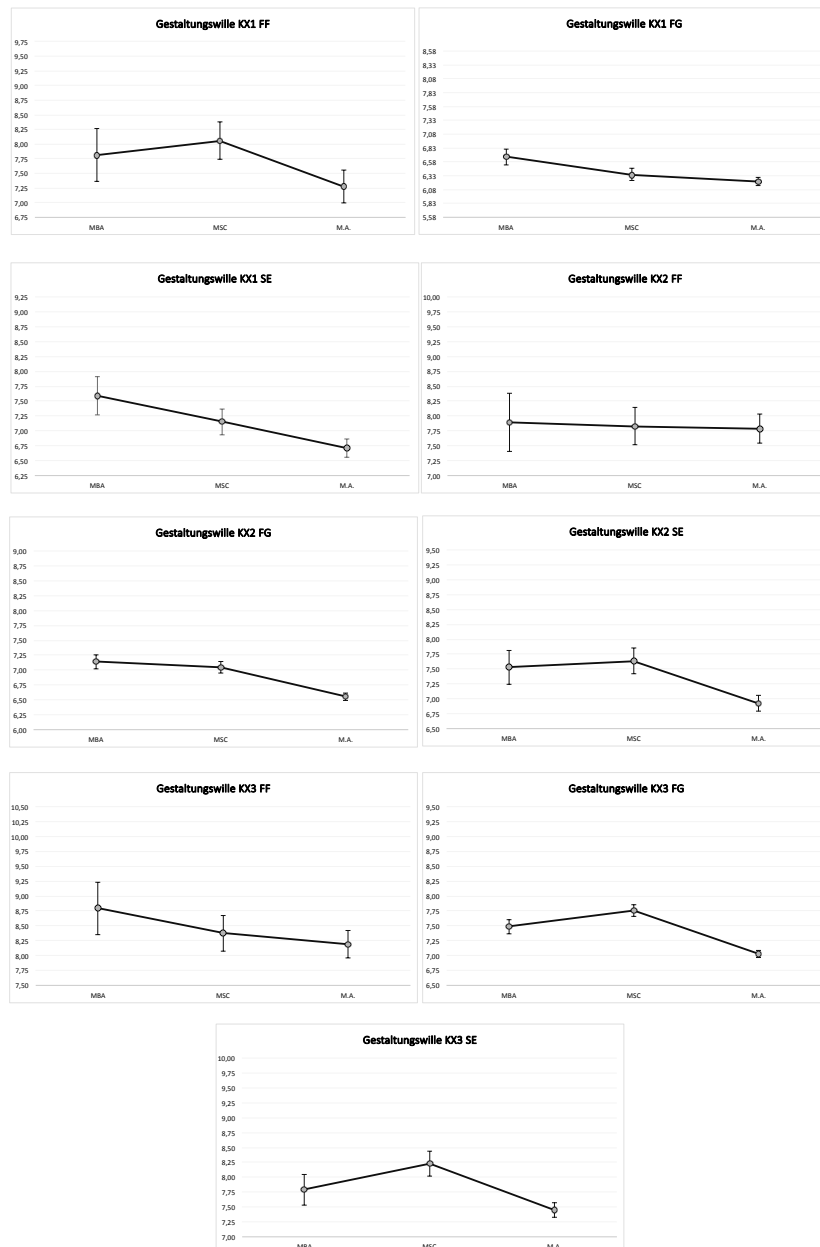


Abbildung 53: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Gestaltungswille

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in XK1 offensichtlich; danach gibt es keine Unterschiede mehr. Bei FG sind die Abweichungen zwischen MBA und M.A. evident, MSC erreicht bei XK3 den höheren Wert zwischen den Gruppen, die Unterschiede sind sichtbar aber doch relativ gering. In der SE verbleiben MBA und MSC auf einer ähnlichen Höhe in XK1 und XK2, in XK3 ist MSC höher.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

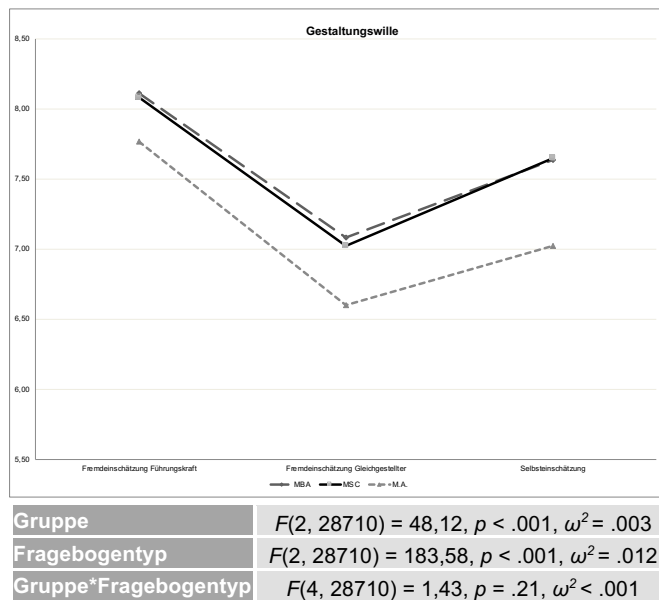


Abbildung 54: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Gestaltungswille

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderate Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

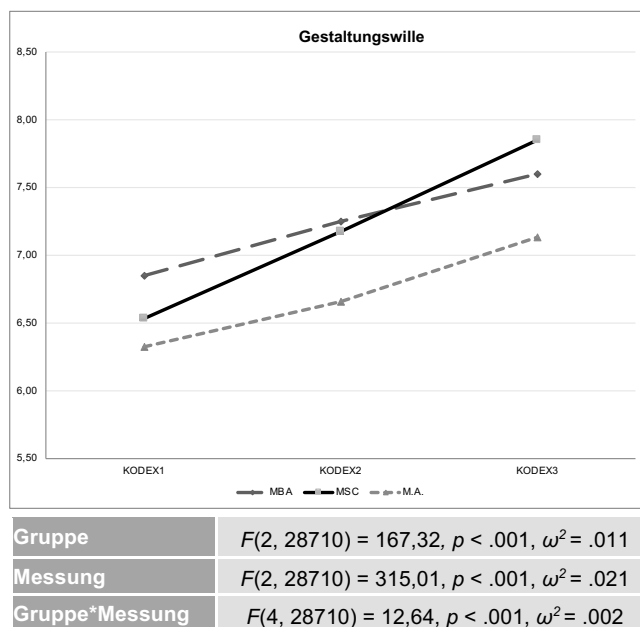
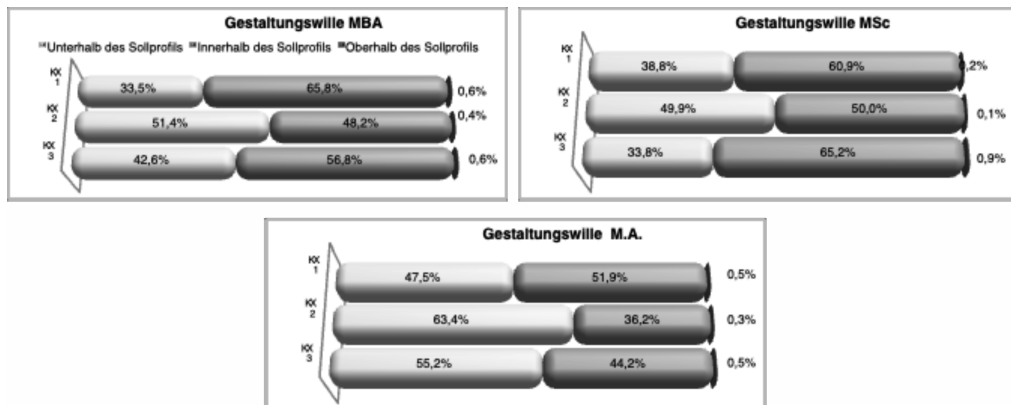


Abbildung 55: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Gestaltungswille

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer moderaten Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A. und einem etwas auffälligeren, höheren Wert bei MBA KX2.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Gestaltungswille ist in der ersten Messung zwischen 7 und 11 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 8 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2(4) = 90,76, p < .001, V = .11$	$\chi^2(4) = 45,73, p < .001, V = .10$	$\chi^2(4) = 284,24, p < .001, V = .09$

Abbildung 56: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Gestaltungswille

Es gibt nur sehr geringe Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen die Hälfte der Einschätzungen unterhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz des Gestaltungswillens liegen signifikante Unterschiede zwischen den drei Messzeitpunkten, den Fragebogentypen als auch den Gruppen vor. Zwischen den Fragebogentypen gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Betrachtung der FF. Vor allem in den Interaktionen Gruppe\*Messung fällt die steile Entwicklungskurve von MSc auf sowie von MBA KX2: Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen scheint sich MBA stärker in KX2 zu entwickeln. Es gibt wenig Unterschiede in der Betrachtung des Sollprofils, vor allem in KX2 sind über die Hälfte der Einschätzungen unterhalb des Solls. Bei Gruppe M.A. liegen auch im dritten Durchgang erhebliche Einschätzungen unterhalb des erwünschten Grenzwertes.

Die Einschätzung zur Ausprägung dieser Kompetenz ist also sehr differenziert, nicht nur zwischen den einzelnen Einschätzern sondern auch zwischen den Gruppen. In den Seminaren wird sehr oft darüber gesprochen, dass viele Studenten das Gefühl haben im Unternehmen nur sehr beschränkt Einfluss auf ihren Alltag/Projekt/usw. zu haben. Dies würde dazu führen, dass die genaue Ausprägung dieser Kompetenz sehr schwer einzuschätzen sei. So schreibt ein Student:

*„Auch die Schwäche der Kompetenz Gestaltungswille sehe ich in meinem eingeschränkten Entscheidungsspielraum begründet. Da ich für jegliche Änderung in den mein Projekt betreffenden Tools Rücksprache mit meinem Projektleiter halten muss, stellt sich eine gewisse Demotivation ein, die mich daran hindert, Gestaltungsempfehlungen zu äußern.“*

Dies könnte eine Erklärung für die doch sehr hohen Unterschiede zwischen den Einschätzungen sein. Gleichzeitig ist es eine der Kompetenz, die mit 10,3% Entwicklungspunkten und auch im Studium stark gefördert wird.

## 8.10 Initiative

Tabelle 28: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Initiative

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,39	8	2,21	0	12
MSc	7182	0	7,31	8	2,31	0	12
M.A.	17309	0	6,84	7	2,29	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 29: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Initiative (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Initiative	$F(2, 9387) = 117,74$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .024$	$F(2, 9436) = 158,95$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .032$	$F(2, 9330) = 176,56$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .036$
Initiative	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Initiative zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

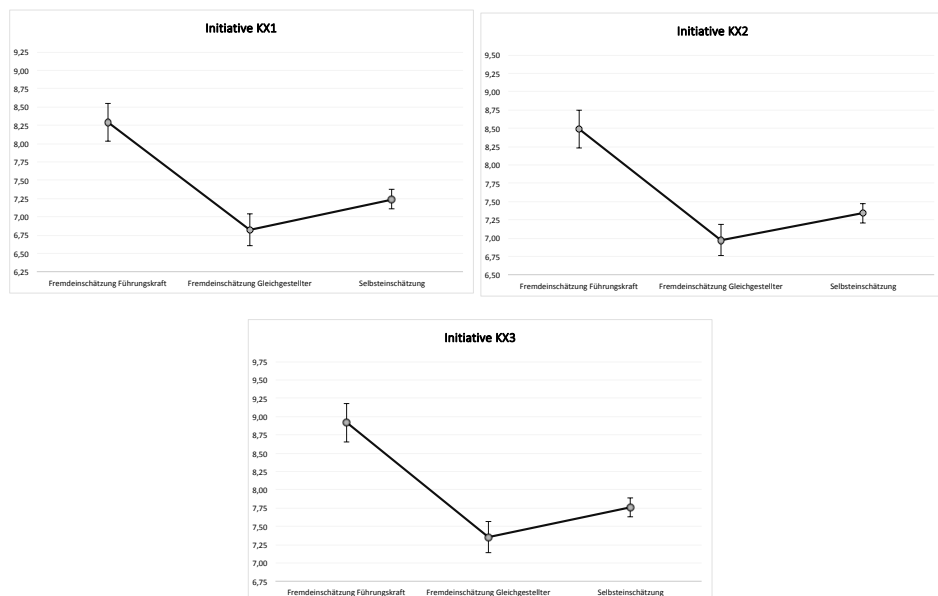


Abbildung 57: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Initiative

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.



## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 30: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Initiative (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Initiative	$F(2,508) = 6,96, p < .001, \omega^2 = .023$	$F(2,508) = 17,78, p < .001, \omega^2 = .004$	$F(2,1096) = 9,20, p < .001, \omega^2 = .015$	$F(2,575) = 1,89, p = .152, \omega^2 = .003$	$F(2,7970) = 42,39, p < .001, \omega^2 = .010$	$F(2,1049) = 18,72, p < .001, \omega^2 = .033$	$F(2,538) = 1,90, p = .151, \omega^2 = .003$	$F(2,7882) = 92,88, p < .001, \omega^2 = .023$	$F(2,1023) = 17,29, p < .001, \omega^2 = .031$
Initiative	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	kSU	kSU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3. Es gibt eine sehr niedrige Effektstärke bei FG KX1, welche sich im Laufe der Messung steigert. Das Gleiche gilt für SE, wobei hier die Effektstärke etwas höher ist.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen kaum Unterschiede in der FF. Die FG weist immer signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc/MBA auf.

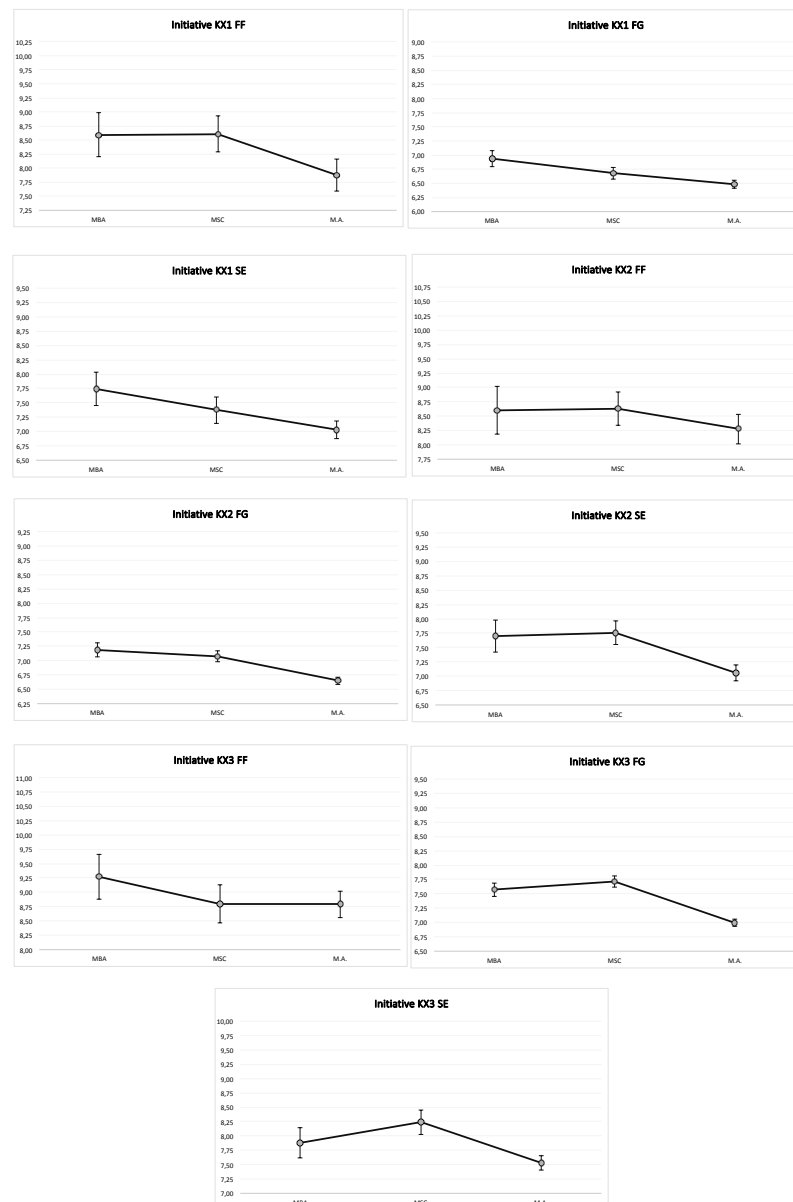


Abbildung 58: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Initiative

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich von MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in KX1 offensichtlich; danach gibt es keine Unterschiede mehr. Bei FG sind durchgehend Abweichungen zwischen M.A. und MBA/MSc vorhanden, sichtbar vor allem in KX2 und KX3 MSc. In der SE sind MBA und MSc erneut ähnlich, in KX3 ist MSc höher und erkennbar unterschiedlich zu M.A.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

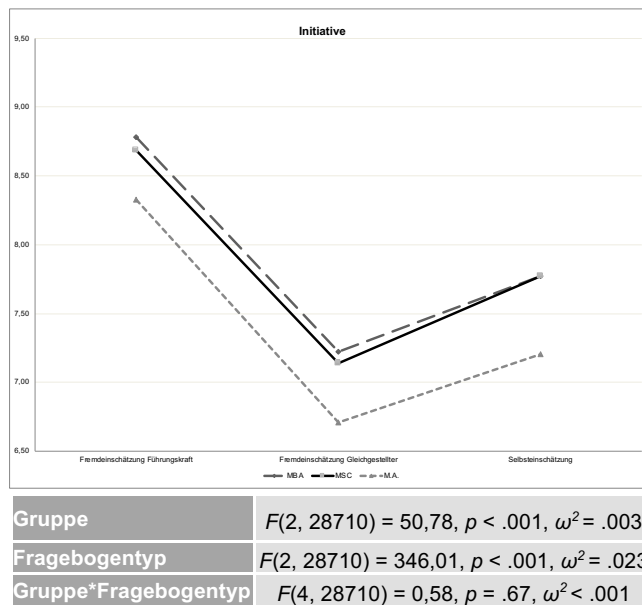


Abbildung 59: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Initiative

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit sehr niedrigen Effektstärken für den Vergleich der Gruppen und moderate Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA und korreliert in der SE.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

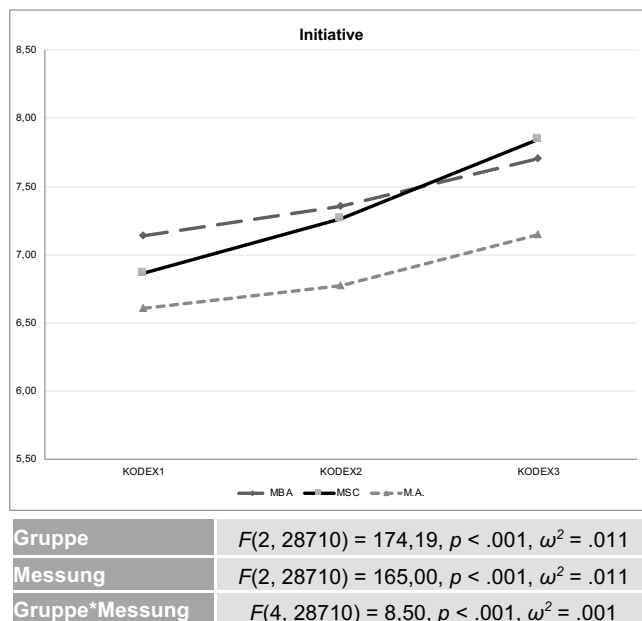
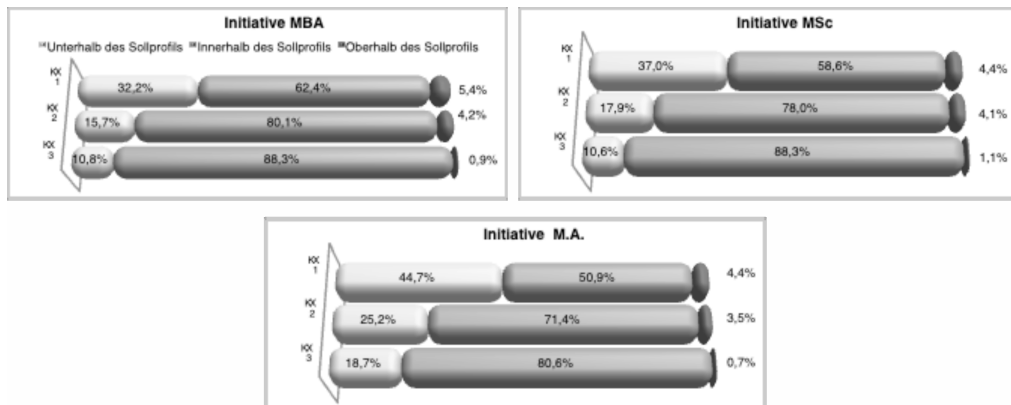


Abbildung 60: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Initiative

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Initiative ist in der ersten Messung zwischen 7 und 10 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 6 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2(4) = 282,55, p < .001, V = .18$	$\chi^2(4) = 586,73, p < .001, V = .20$	$\chi^2(4) = 1231,48, p < .001, V = .19$

Abbildung 61: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Initiative

Es gibt nur geringe Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen, vor allem in KX1 und bei der FG und SE im Vergleich M.A. zu MBA und MSc. In der FG ist der Wert von M.A. signifikant niedriger als bei den Vergleichsgruppen. Die Entwicklung von MSc ist wieder steiler und bewirkt eine Interaktion zu MBA. Die Effektstärke bleibt niedrig. Die Anforderung des Solls liegt bei 7 und somit liegen fast alle Einschätzungen im gewünschten Bereich. MSc zeigt eine etwas höhere Effektstärke ausgelöst durch einen Sprung von KX1 zu KX2 was die Einschätzungen innerhalb des Solls betrifft.

Es war schon bei den ersten Untersuchungen in 2011 sehr auffällig wie wenig sich diese Kompetenz entwickelt. (Erpenbeck et al., 2011) Dies kann damit zu erklären sein, dass diese Kompetenz – die einzige „rein“ aktivitätsbezogene – eine klare Anforderung bei der Bewerberauswahl ist. Initiative ist gefragt, sowohl im Bewerberassessment selbst als auch bei der Findung eines projektgebendes Unternehmens, ohne welches man nicht an der SIBE studieren kann. Sie ist folglich während des Studiums nicht noch weiter ausbaubar. Vor allem die Studenten scheinen sehr kritisch bezüglich dieser Kompetenz zu sein und schätzen sich wesentlich niedriger ein, auch untereinander, als es die Vertreter aus dem Unternehmen tun.

## 8.11 Innovationsfreudigkeit

Tabelle 31: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Innovationsfreudigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	6,88	7	2,41	0	12
MSc	7182	0	6,81	7	2,46	0	12
M.A.	17309	0	6,338	7	2,38	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 32: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Innovationsfreudigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Innovationsfähigkeit	$F(2, 8971) = 84,87$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$	$F(2, 9181) = 84,08$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .017$	$F(2, 9181) = 99,29$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .020$
Innovationsfähigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Innovationsfreudigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

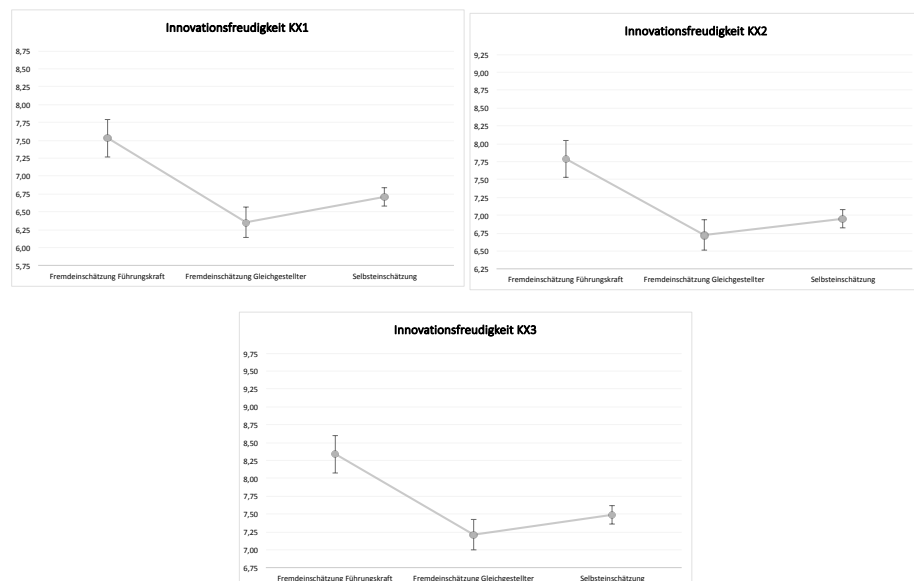


Abbildung 62: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentyp für Innovationsfreudigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 33: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Innovationsfreudigkeit

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Innovationsfreudigkeit	$F(2,508) = 4,62, p < .001, \omega^2 = .01$	$F(2,508) = 21,03, p < .001, \omega^2 = .003$	$F(2,1096) = 6,30, p < .001, \omega^2 = .010$	$F(2,575) = 0,67, p = .513, \omega^2 = .001$	$F(2,7970) = 48,99, p < .001, \omega^2 = .012$	$F(2,1049) = 16,47, p < .001, \omega^2 = .029$	$F(2,538) = 1,27, p = .283, \omega^2 = .001$	$F(2,7882) = 95,74, p < .001, \omega^2 = .023$	$F(2,1023) = 19,62, p < .001, \omega^2 = .035$
Innovationsfreudigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3. Es gibt eine sehr niedrige Effektstärke bei FG KX1, welche sich im Laufe der Messung auf eine mittlere Stärke steigert. Das Gleiche gilt für SE, wobei hier die Effektstärke etwas höher ist.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen kaum Differenzen in der FF. FG und SE weisen durchgehend signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc/MBA auf.

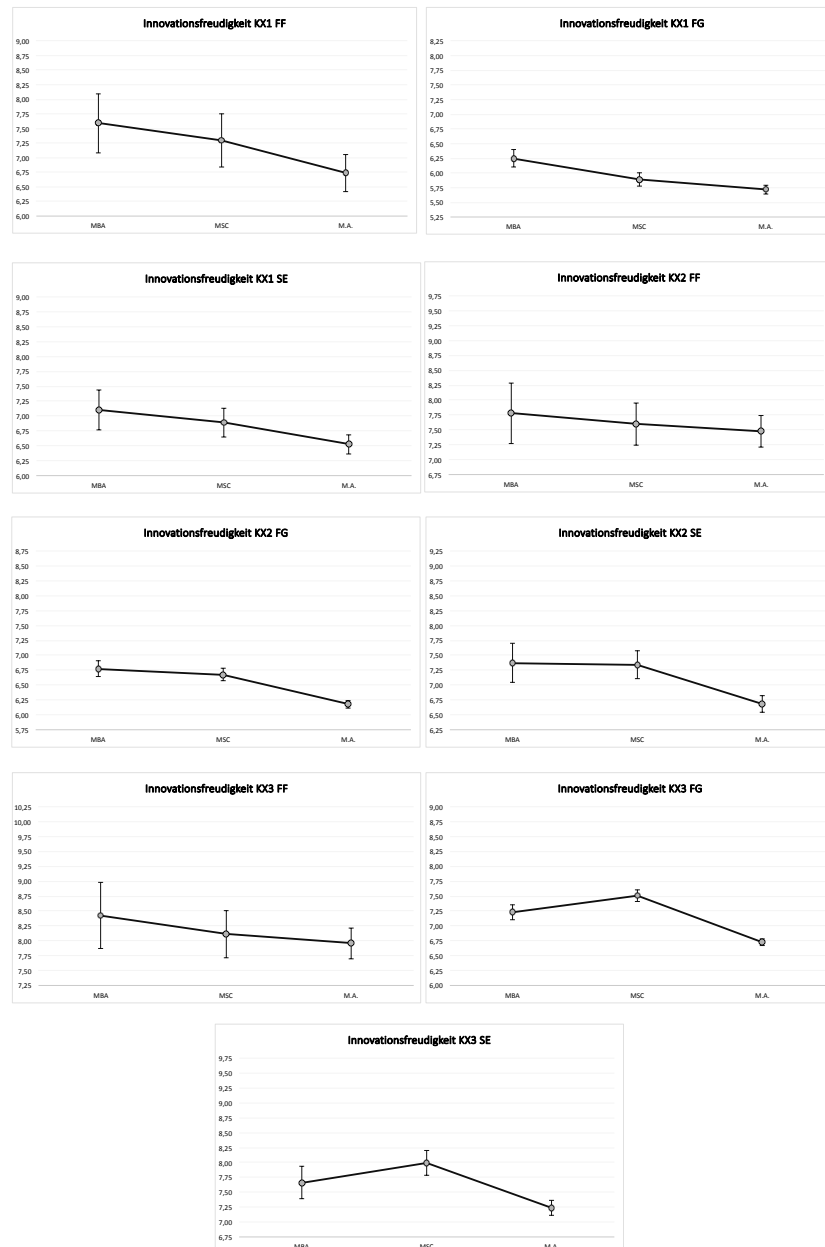
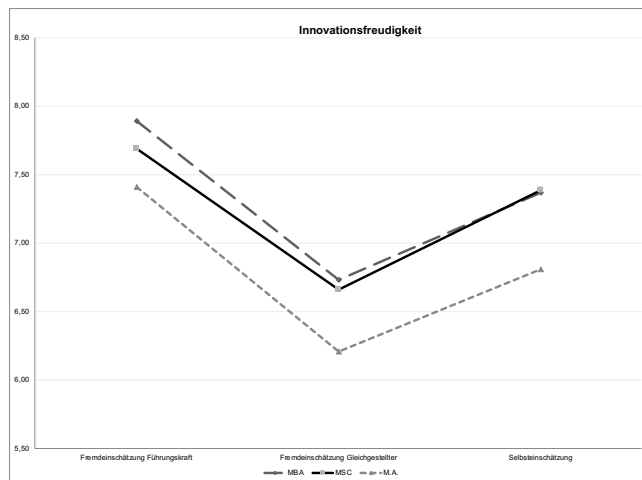


Abbildung 63: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in KX1 offensichtlich; danach gibt es keine Unterschiede mehr. Bei FG sind durchgehend Abweichungen zwischen M.A. und MBA/MSc vorhanden, sichtbar vor allem in KX3 MSc. In der SE sind MBA und MSc wieder ähnlich, in KX3 ist MSc höher und erkennbar von M.A. unterschieden.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

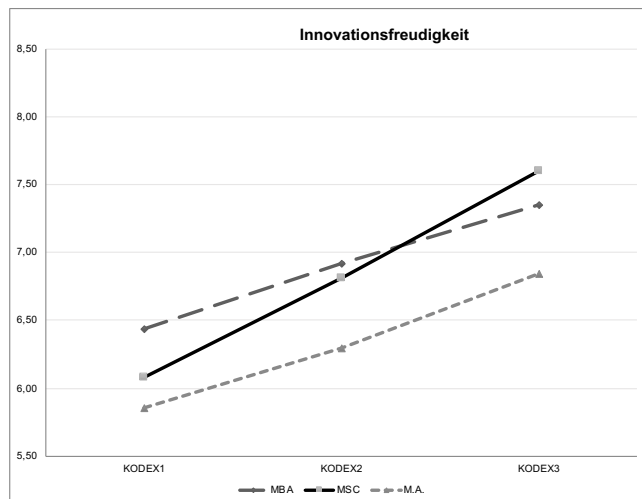


Gruppe	$F(2, 28710) = 44,31, p < .001, \omega^2 = .003$
Fragebogentyp	$F(2, 28710) = 197,69, p < .001, \omega^2 = .013$
Gruppe*Fragebogentyp	$F(4, 28710) = 0,75, p = .55, \omega^2 < .001$

Abbildung 64: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und niedrige Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung



Gruppe	$F(2, 28710) = 169,58, p < .001, \omega^2 = .011$
Messung	$F(2, 28710) = 405,69, p < .001, \omega^2 = .029$
Gruppe*Messung	$F(4, 28710) = 12,69, p < .001, \omega^2 = .001$

Abbildung 65: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Innovationsfreudigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.



## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz der Innovationsfreudigkeit ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 6 und 9 und für KX3 zwischen 6 und 11.

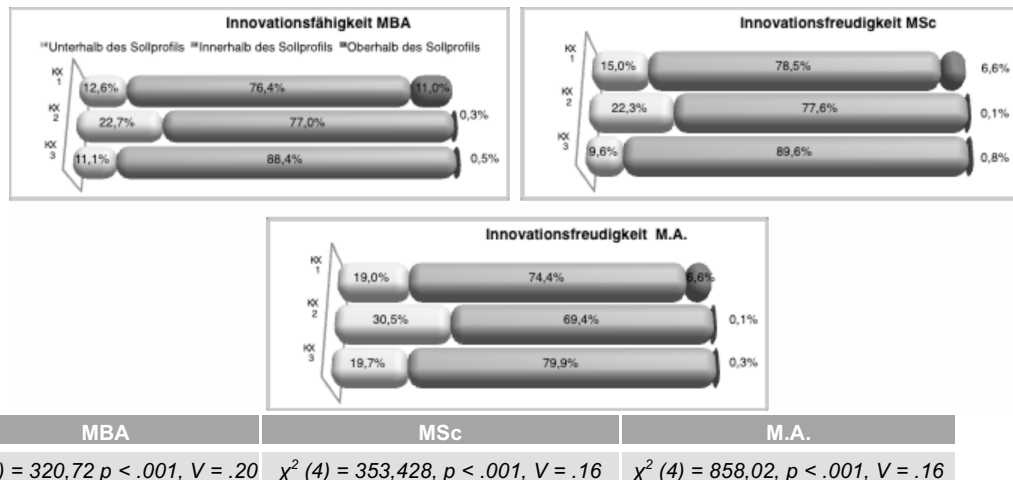


Abbildung 66: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Innovationsfähigkeit

Es gibt nur schwache Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen mit 80 % innerhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Die signifikanten Unterschiede zeigen sich wieder in der FG und SE im Vergleich M.A. zu den anderen beiden Gruppen. Vor allem MSc gestaltet sich wieder als Ausreißer und bewirkt die mittlerweile bekannte Interaktion. Die Anforderungen des Sollprofils werden größtenteils erfüllt und es gibt keine größeren signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Sollkorridor und den Messungen.

Dass die Kompetenz, welche sich am meisten entwickelt, die der Innovationsfreudigkeit ist, verwundert nicht. Gerade in Situationen der Unsicherheit, in denen altbewährte Muster nicht mehr erfolgreich greifen, ist es unerlässlich, offen zu sein für neue Handlungsweisen, Ansichten und schwierige Situationen durch eine gute Belastbarkeit als Lernweg und nicht als Hindernislauf zu verstehen.

„Neue Erfahrungen zu sammeln ist einer meiner Grundmotivatoren“, schreibt einer der Studierenden. Hier besteht schon die wichtigste Voraussetzung für eine gute Ausprägung der Kompetenz: Die Neugierde und den Mut zu haben, von dem gewohnten Weg abzugehen und etwas Unbekanntes auszuprobieren. Der Kontext des Studiums ist ideal, um diese Kompetenz auszubauen. In den zwei Jahren kommen die Studenten oft an Grenzen, was ihre Handlungsmöglichkeiten auf Basis bisheriger Erfahrungen betrifft. Um erfolgreich weiter zu kommen, müssen sie sich auf Unbekanntes einlassen und sich, mit Hilfe von vielleicht ungewohnten Mitteln, ausprobieren.

## 8.12 Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 34: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,46	8	2,25	0	12
MSc	7182	0	7,48	8	2,34	0	12
M.A.	17309	0	7,129	7	2,333	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 35: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Kommunikationsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Kommunikationsfähigkeit	$F(2, 9572) = 69,59$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .014$	$F(2, 9510) = 68,19$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .014$	$F(2, 9382) = 91,073$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .018$
Kommunikationsfähigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der Kommunikationsfähigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt darüber hinaus im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

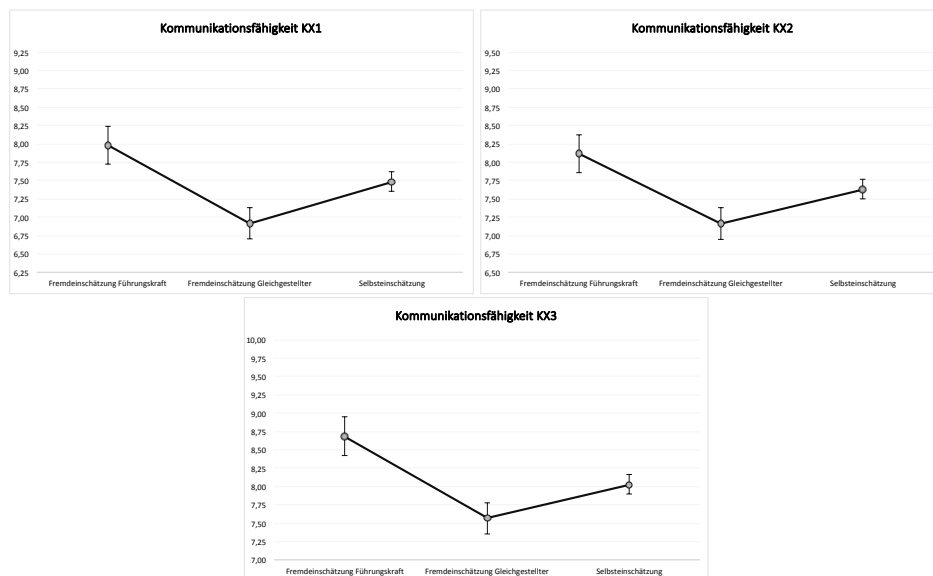


Abbildung 67: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen für Kommunikationsfähigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FF bei KX1, in KX3 ist sie näher an der FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 36: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Kommunikationsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Kommunikationsfähigkeit	$F(2,508) = 3,48, p < .001, \omega^2 = .010$	$F(2,508) = 6,89, p < .001, \omega^2 = .001$	$F(2,1096) = .02, p = .977, \omega^2 = -.002$	$F(2,575) = 0,55, p = .580, \omega^2 = .002$	$F(2,7970) = 31,34, p < .001, \omega^2 = .008$	$F(2,1049) = 3,04, p < .001, \omega^2 = .004$	$F(2,538) = 1,70, p = .183, \omega^2 = .003$	$F(2,7882) = 56,60, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,1023) = 8,06, p < .001, \omega^2 = .014$
Kommunikationsfähigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	kSU	kSU	kSU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	kSU	kSU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3 und SE KX1, auf. Es gibt nur sehr niedrige, vernachlässigbare Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Differenzen in der FF und SE. FG weist durchgehend signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen auf, vor allem bei KX3.

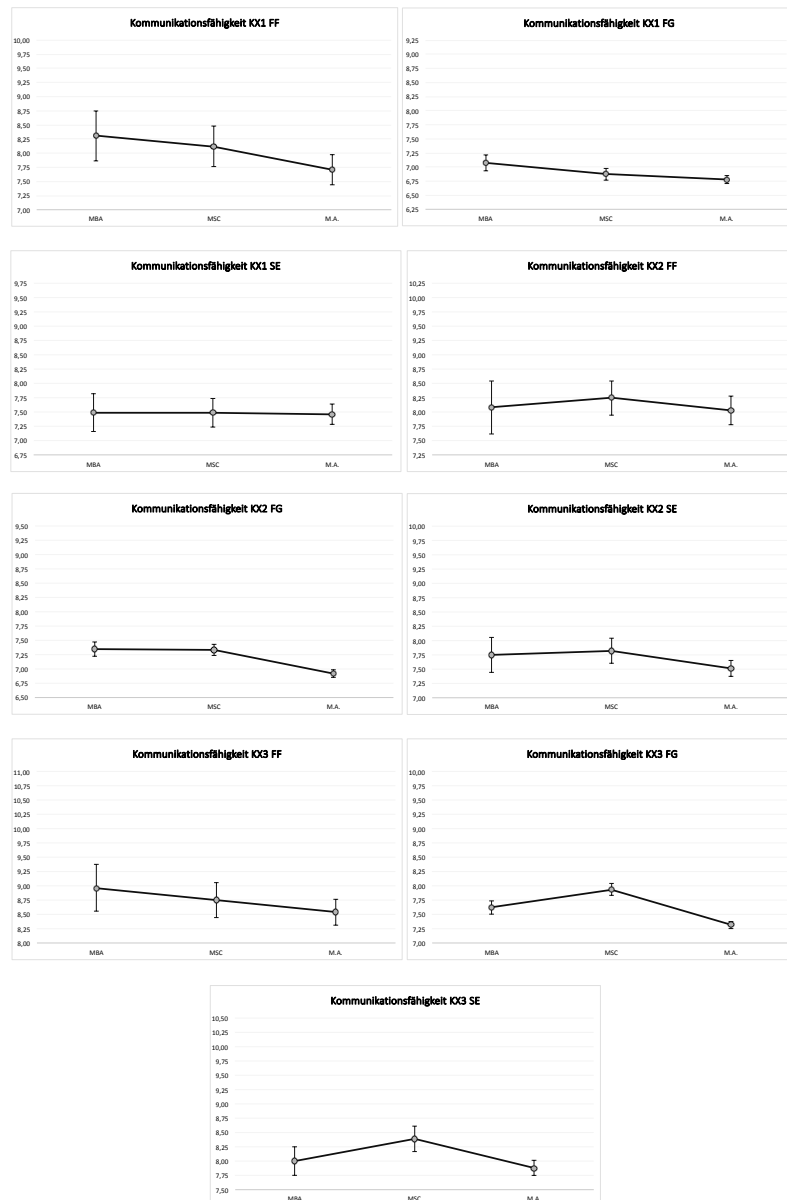


Abbildung 68: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit

Die sehr geringen Effektstärken zeigen sich deutlich in dieser Kompetenz, vor allem bei FF scheint in keiner der drei Messungen ein nennenswerter Unterschied erkennbar zu sein, M.A. zeigt sich wie immer etwas niedriger. Die signifikanten Unterschiede sind in FG und SE wieder durch die Gruppe MSc hervorgerufen, welche in KX3 eine etwas höhere Ausprägung als die anderen beiden Gruppen aufweist.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

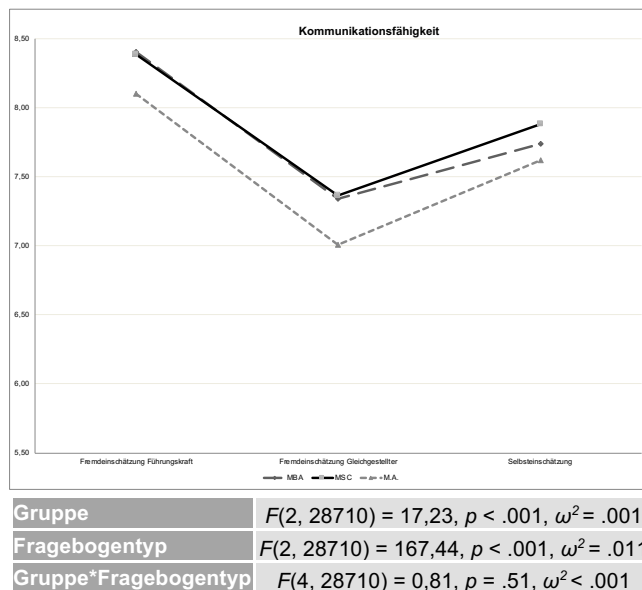


Abbildung 69: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und niedrige Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. FF und FG weisen die gleichen Werte bei MSc und MBA auf, SE MSc ist im Vergleich höher, was wohl die mittlere Effektstärke bei Fragebogentyp ausmacht.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

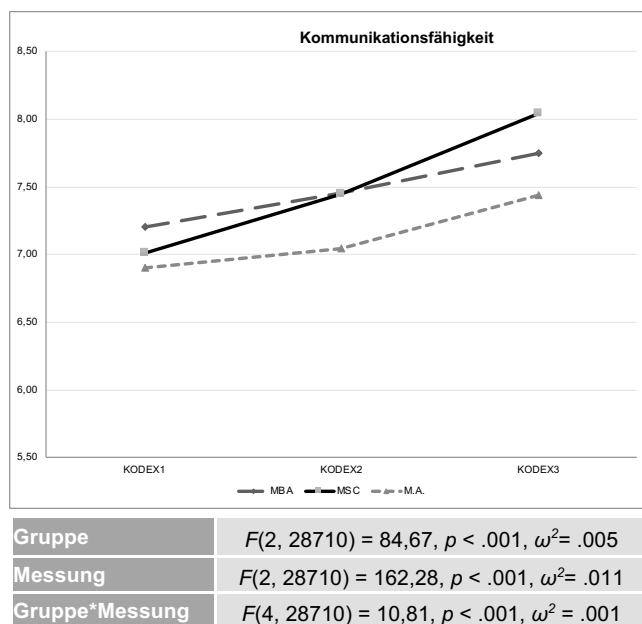
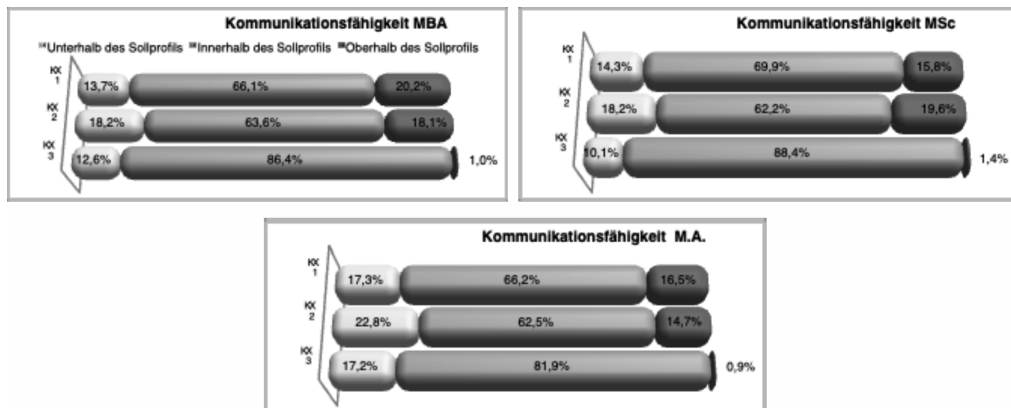


Abbildung 70: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Kommunikationsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke im Vergleich der Gruppen als auch bei Gruppen\*Messungen und es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar zu sein scheinen. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz der Innovationsfreudigkeit ist in der ersten Messung zwischen 5 und 9 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 6 und 9 und für KX3 zwischen 6 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2 (4) = 301,82, p < .001, V = .19$	$\chi^2 (4) = 505,30, p < .001, V = .19$	$\chi^2 (4) = 1024,08, p < .001, V = .16$

Abbildung 71: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit

Es gibt nur schwache Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls. Durch die Begrenzung des Solls in KX1 und KX2 auf maximal 9, liegen bis zu 20 % der Einschätzungen sogar oberhalb des Anforderungsprofils.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz Kommunikationsfähigkeit sind signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen zu ermitteln, allerdings mit niedrigen Effektstärken. Dies zeigt sich auch in dem Vergleich innerhalb der Fragebogentypen: Es besten keine signifikanten Unterschiede bei FF, bei SE und FG tendiert die Gruppe MSc zu einer höheren Einschätzung in KX3. Es kann eine Interaktion in der Betrachtung Gruppe\*Messung festgestellt werden, durch die Gruppe MSc bedingt. Das angegebene Soll ist weitestgehend erfüllt, es bleiben bei dieser Kompetenz dennoch einige Einschätzungen (zwischen 10 und 17 %) auch in KX3 noch unterhalb des Solls.

Auch wenn durch die Betrachtung der quantitativen Daten diese Kompetenz nicht wirklich heraussteht, so wird sie doch gleichzeitig ist es die Kompetenz, welche am stärksten Reflektiert wird und oft auch für die Entwicklung anderer Kompetenzen (siehe das Beispiel Akquisitionsfähigkeit) als unerlässlich betrachtet wird. Die Studierenden stehen ihrer Kommunikationsfähigkeit oft sehr kritisch gegenüber, was möglicherweise als Erklärung für die nur mäßige Entwicklung dieser Kompetenz dienen kann. In den Studienarbeiten wird Kommunikationsfähigkeit als eines der Bindeglieder zwischen den Kompetenzen gesehen. Erst wenn man in der Lage ist, seine Sichtweisen und Intentionen auch klar in alle Hierarchieebenen zu kommunizieren und deutlich zu machen, sei es auch möglich, erfolgreich größerer Widerstände zu händeln.

## 8.13 Konfliktlösungsfähigkeit

Tabelle 37: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	6,70	7	2,31	0	12
MSc	7182	0	6,66	7	2,42	0	12
M.A.	17309	0	6,125	6	2,353	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 38: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Konfliktlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Konfliktlösungsfähigkeit	$F(2, 9089) = 53,46$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .011$	$F(2, 9217) = 50,65$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$	$F(2, 9217) = 50,46$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$
Konfliktlösungsfähigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

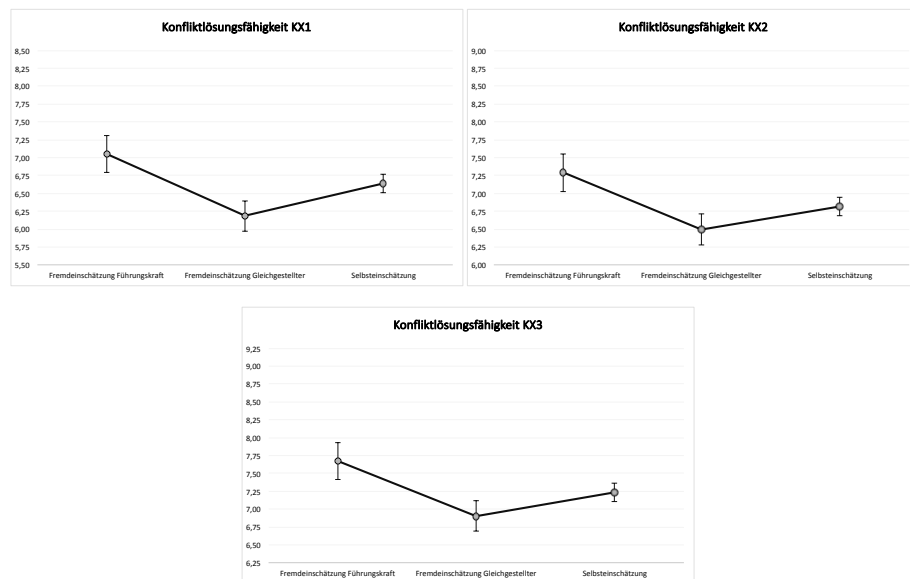


Abbildung 72: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Konfliktlösungsfähigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 39: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Konfliktlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Konfliktlösungsfähigkeit	$F(2,508) = 8,42, p < .001, \omega^2 = .028$	$F(2,508) = 21,30, p < .001, \omega^2 = .005$	$F(2,1096) = 7,26, p = .001, \omega^2 = .011$	$F(2,575) = .72, p = .485, \omega^2 = .001$	$F(2,7970) = 67,06, p < .001, \omega^2 = .016$	$F(2,1049) = 15,43, p < .001, \omega^2 = .021$	$F(2,538) = 4,72, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,7882) = 125,54, p < .001, \omega^2 = .031$	$F(2,1023) = 30,15, p < .001, \omega^2 = .054$
Konfliktlösungsfähigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	SU	SU	SU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen auf, außer bei FF KX2. Es bestehen mittlere Effektstärken, vor allem bei SE KX3.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Unterschiede in der FF zwischen MSc und den andere beiden Gruppen. FG weist fast durchgehend signifikante Unterschiede auf. In der SE differenziert sich immer die Gruppe M.A., zwischen MSc und MBA gibt es nur signifikante Unterschiede in KX3.



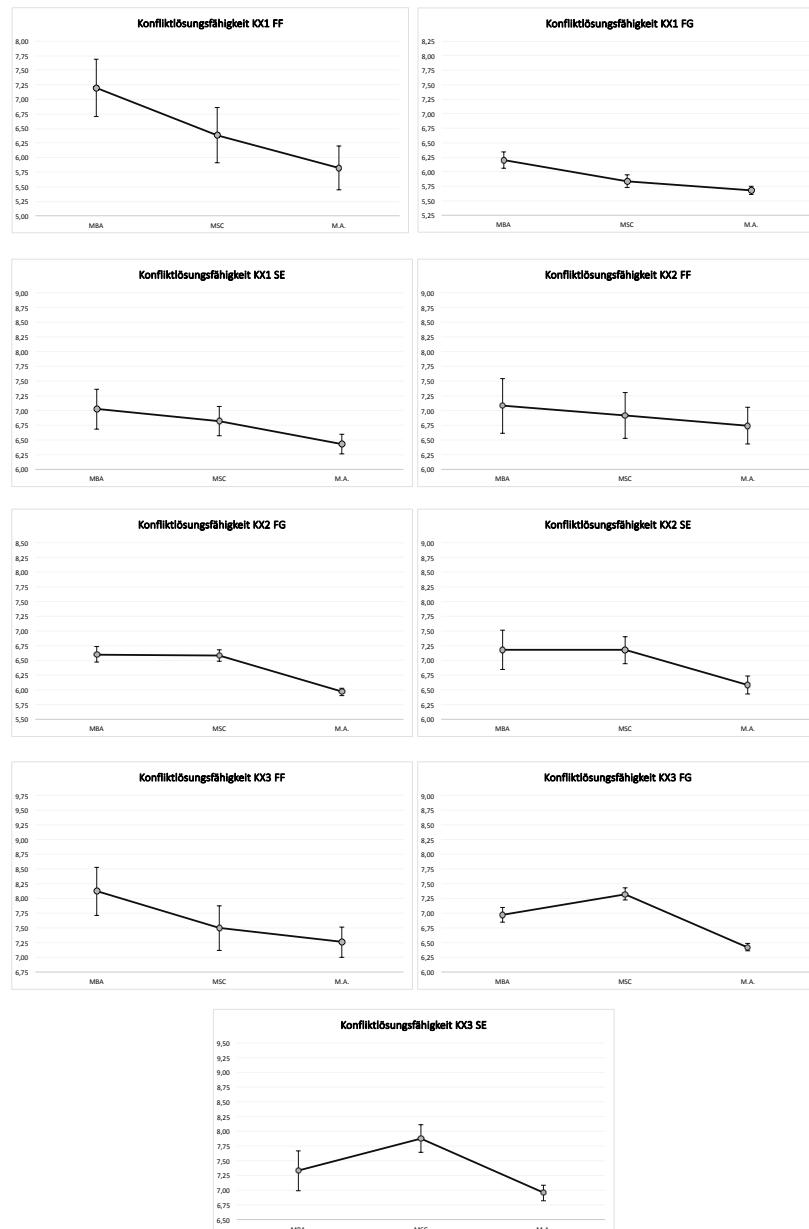


Abbildung 73: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich von MBA zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die erste Gruppe in KX1 und KX3 offensichtlich. Bei FG und SE fällt die Abweichung der Gruppe MSC mit höheren Werten auf. Alle weiteren Unterschiede sind vernachlässigbar.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

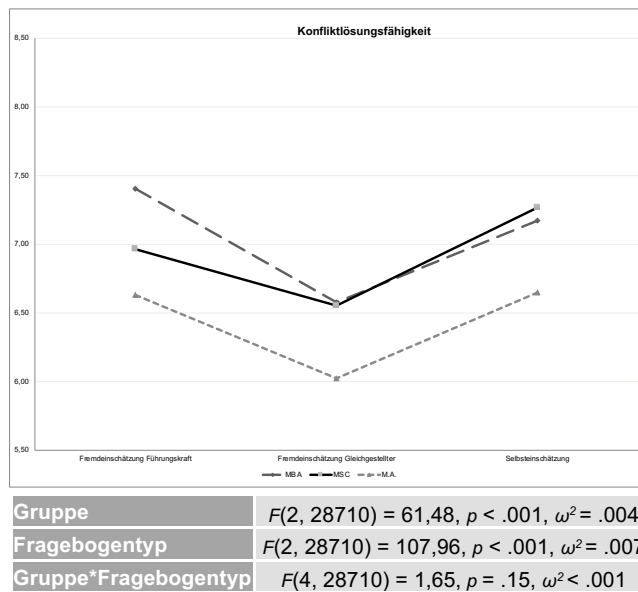


Abbildung 74: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke in allen Vergleichen. Es gibt keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSC differenziert sich kaum von MBA.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

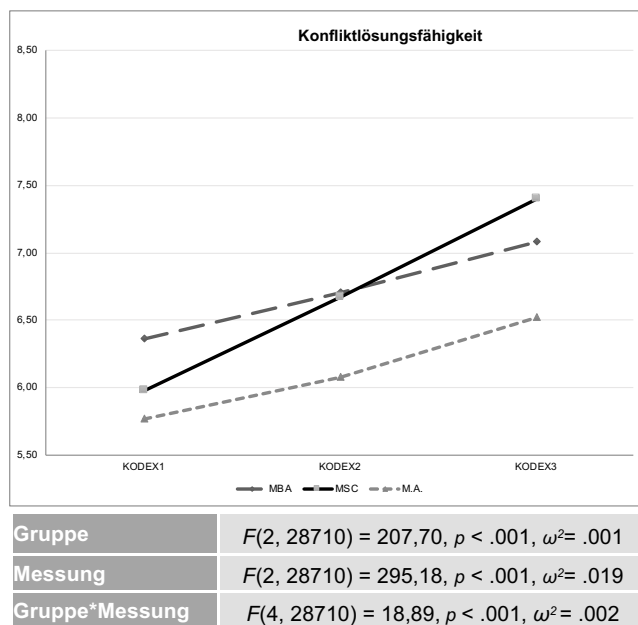
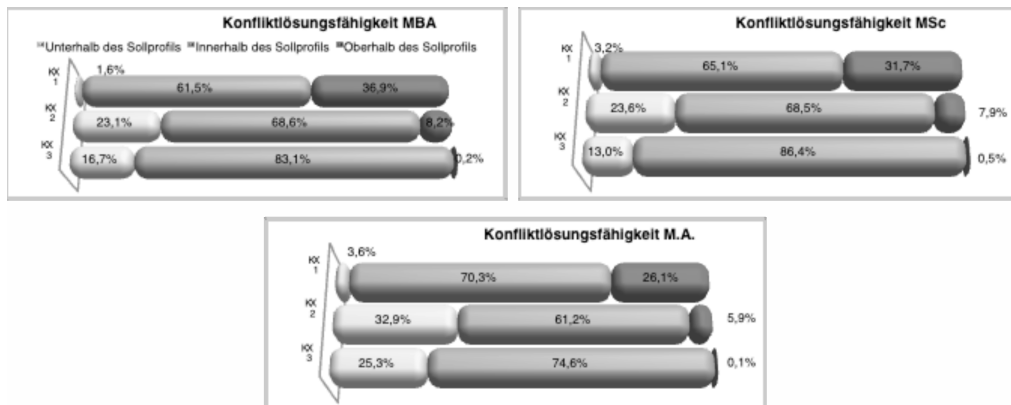


Abbildung 75: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Konfliktlösungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer mittleren Effektstärke im Vergleich der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSC hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels für die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit ist in der ersten Messung zwischen 3 und 7 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 6 und 9 und für KX3 zwischen 6 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2 (4) = 950,60, p < .001, V = .20$	$\chi^2 (4) = 1341,49, p < .001, V = .16$	$\chi^2 (4) = 3228,45, p < .001, V = .16$

Abbildung 76: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit

Es sind mittlere Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen vorhanden. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls, es bleiben jedoch, vor allem bei M.A., bis zu 25 % der Einschätzungen unterhalb des angegebenen Solls von 6.

## Zusammenfassung

Für die Kompetenz Konfliktlösungsfähigkeit sind mehrere signifikante Unterschiede zu erkennen in der FG und SE im Vergleich M.A. zu den anderen beiden Gruppen. Die Effektstärken sind fast durchgehend vernachlässigbar, außer bei SE KX3. Hier zeigt sich die Gruppe MSc wieder als Ausreißer und gibt deutlich höhere Werte an. In der Betrachtung des Sollprofils liegen die meisten Werte innerhalb des Solls.

Auch wenn also einige signifikante Unterschiede in den Auswertungen zu finden sind, so lassen doch die Ergebnisse vermuten, dass diese Kompetenz sehr oft wahrgenommen und dementsprechend im Alltag genutzt wird. Die Studierenden müssen sich in unterschiedlichen Kontexten und mit sehr heterogenen Personengruppe arbeiten und sich zurecht finden. Dies beinhaltet auch, Konflikte zu lösen, bzw. diese durch vorrausschauende Maßnahmen zu vermeiden. In den Kompetenzentwicklungsseminaren wird sehr oft über diese Kompetenz reflektiert und die Studenten unterstützen sich hierzu gegenseitig, vor allem indem sie ihre Erfahrungen austauschen und Lösungsstrategien teilen. Die Entwicklung dieser Kompetenz ist mit 11% recht hoch.

## 8.14 Loyalität

Tabelle 40: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Loyalität

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,29	8	2,74	0	12
MSc	7182	0	7,45	8	2,57	0	12
M.A.	17309	0	7,056	7	2,572	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 41: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Loyalität (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Loyalität	$F(2, 8941) = 172,28$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .037$	$F(2, 9147) = 210,58$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .044$	$F(2, 9164) = 208,92$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .043$
Loyalität	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der Loyalität zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

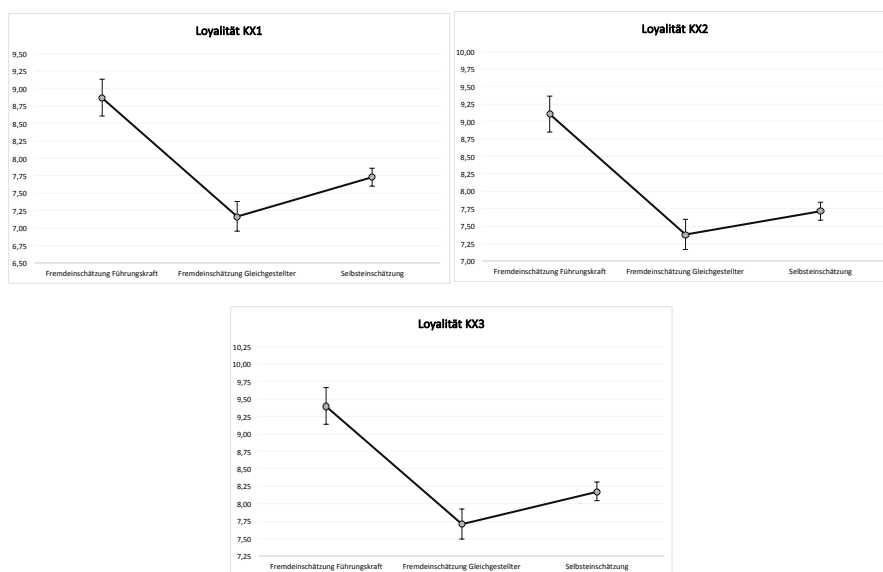


Abbildung 77: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Loyalität

Es ist klar zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 42: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Loyalität (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Loyalität	$F(2,508)$ $p < .001$ $\omega^2 = .019$	$F(2,508) = 1,30$ , $p = .272$ , $\omega^2 = .000$	$F(2,1096) = 4,37$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .006$	$F(2,575) = 1,97$ , $p = .140$ , $\omega^2 = .003$	$F(2,7970) = 22,88$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .005$	$F(2,1049) = 6,7$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$	$F(2,538) = 3,71$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .010$	$F(2,7882) = 46,93$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .012$	$F(2,1023) = 8,78$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .015$
Loyalität	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	kSU	kSU	kSU	kSU	kSU	kSU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU
KODEX3	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3 sowie SE KX1, auf. Es gibt nur sehr niedrige, vernachlässigbare Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Unterschiede in der FF und SE. FG weist durchgehend signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc sowie zwischen M.A. und MBA auf.

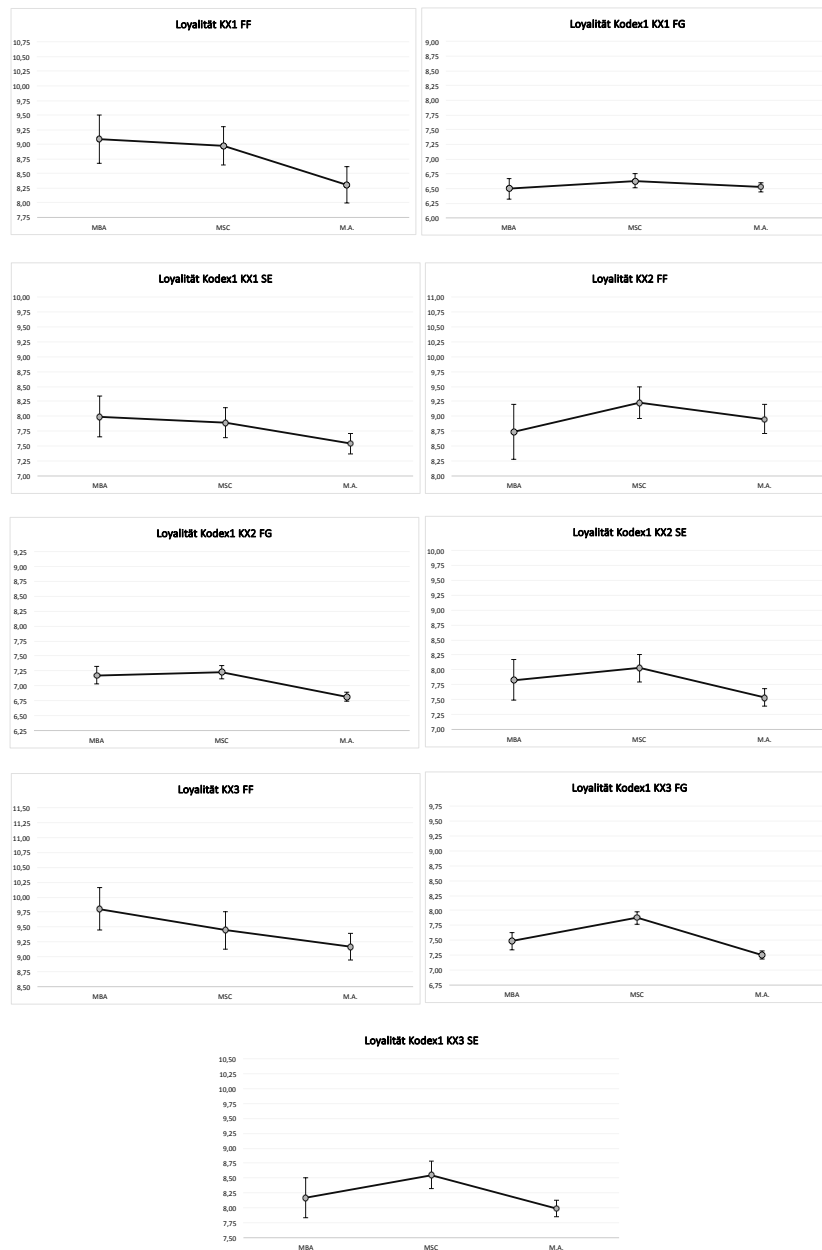


Abbildung 78: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Loyalität

Die Unterschiede zwischen den Einschätzungen sind minimal, nur in KX3 FG sind etwas mehr Unterschiede zu erkennen. Die Einschätzung von MSC ist wieder signifikant höher in KX3.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

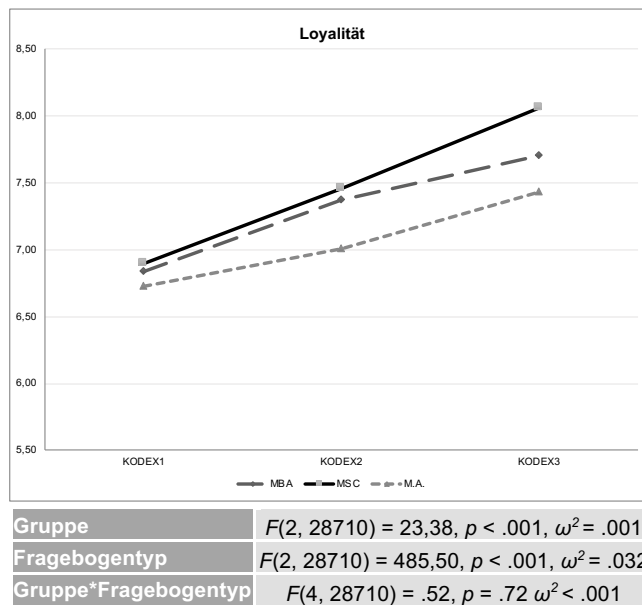


Abbildung 79: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Loyalität

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und niedrige Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

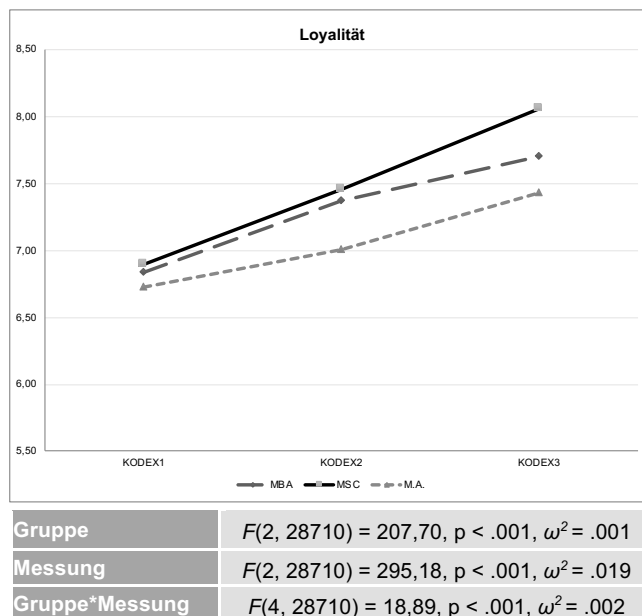


Abbildung 80: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Loyalität

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf aufzuweisen, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz Loyalität ist in der ersten Messung zwischen 7 und 11 auf der Messskala angesetzt, für KX2 und KX3 zwischen 8 und 11.

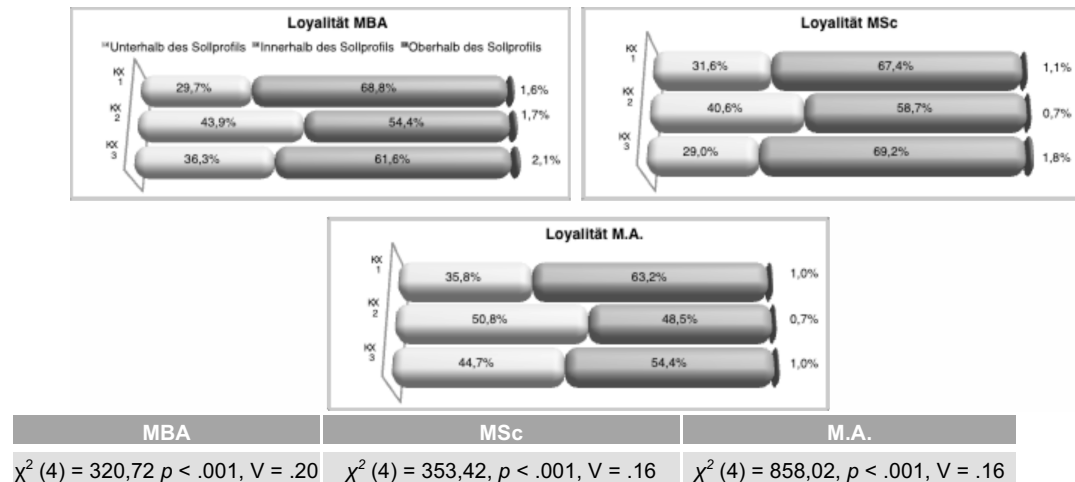


Abbildung 81: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Loyalität

Es gibt nur niedrige Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Diese Kompetenz wird in den Seminaren immer sehr heiß diskutiert. Die Studenten stellen grundsätzlich in Frage, ob es sich hier wirklich um eine Kompetenz handelt oder ob es nicht doch eher ein persönlicher Wert ist. Es fällt ihnen schwer, nicht nur sich selbst sondern auch andere diesbezüglich einzuschätzen und sagen ganz offen, dass sie hier meistens einfach ein gut ausgeprägter Wert (meistens zwischen 7 und 8) ankreuzen und dies durchgehend in allen drei Messungen. Auch bezüglich der gesamten Entwicklung ist diese Kompetenz, zusammen mit Zuverlässigkeit, die bei der es die geringste Steigerung gibt.

Es verwundert also nicht, dass die Unterschiede zwischen den Fragebogentypen gering sind, die FF in allen drei Gruppen sehr ähnlich, auch die Interaktion zwischen Gruppe und Messung ist visuell kaum erkennbar. MSc hat in dieser Kompetenz insgesamt höhere Werte schon bei KX1. Auch im Sollprofil sind kaum Zusammenhänge zwischen der Messung und dem Profil: ungefähr 50 % aller Einschätzungen liegen innerhalb des Korridors.



## 8.15 Problemlösungsfähigkeit

Tabelle 43: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Problemlösungsfähigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,13	7	2,14	0	12
MSc	7182	0	7,00	7	2,28	0	12
M.A.	17309	0	6,54	7	2,19	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 44: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Problemlösungsfähigkeit	$F(2, 9130) = 61,06$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .013$	$F(2, 9315) = 43,11$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .009$	$F(2, 9236) = 77,91$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .0164$
Problemlösungsfähigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Loyalität zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt des weiteren im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

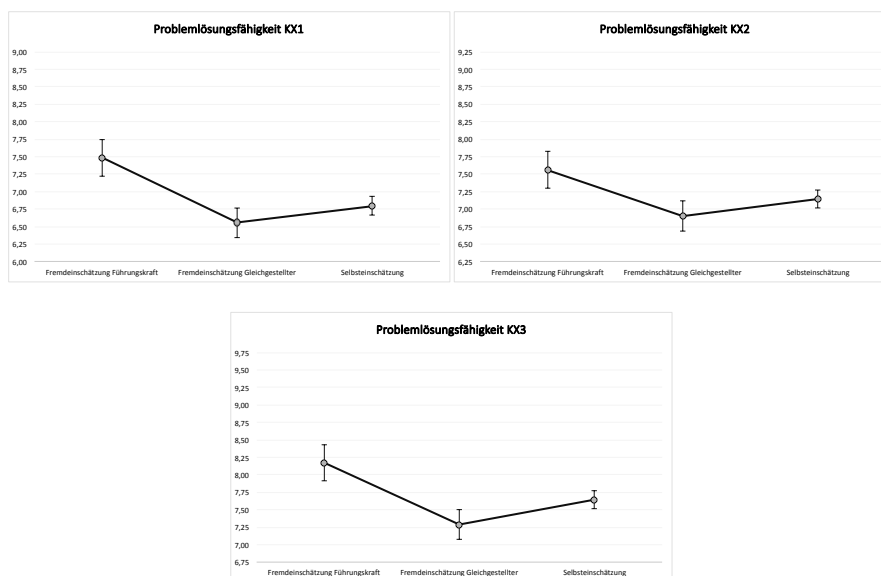


Abbildung 82: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Problemlösungsfähigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, wie in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 45: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Problemlösungs-fähigkeit	$F(2,508) = 5,87, p < .001, \omega^2 = .019$	$F(2,508) = 27,09, p < .001, \omega^2 = .006$	$F(2,1096) = 17,20, p < .001, \omega^2 = .029$	$F(2,575) = 0,26, p = .769, \omega^2 = .003$	$F(2,7970) = 68,20, p < .001, \omega^2 = .017$	$F(2,1049) = 19,19, p < .001, \omega^2 = .033$	$F(2,538) = 3,47, p < .001, \omega^2 = .009$	$F(2,7882) = 97,78, p < .001, \omega^2 = .024$	$F(2,1023) = 26,54, p < .001, \omega^2 = .047$
Innovationsfreudigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	SU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	SU
KODEX3	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	SU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX2 und KX3 und SE KX1, auf. Es gibt nur sehr niedrige, vernachlässigbare Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Unterschiede in der FF und SE. FG weist durchgehend signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc/MBA auf.

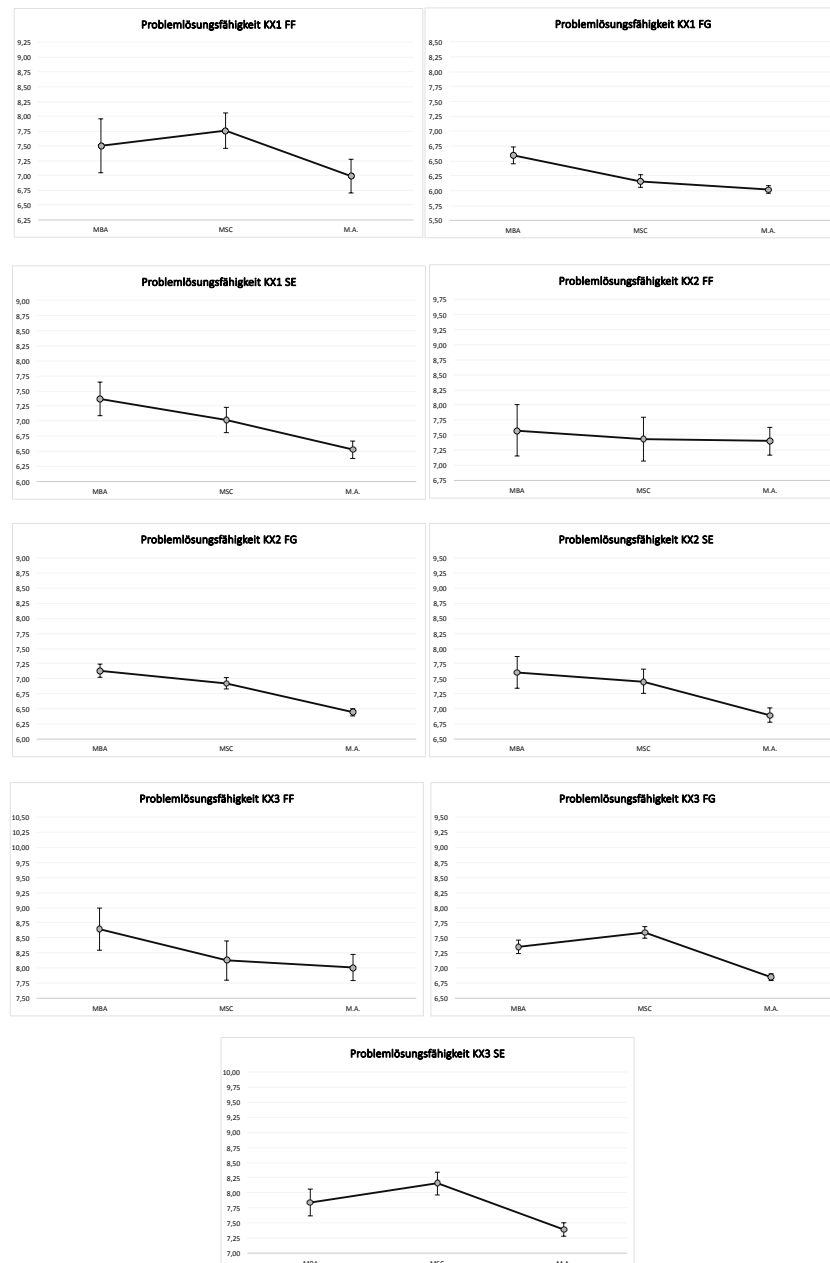


Abbildung 83: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit

In der FF ist die moderate Effektstärke im Vergleich MBA und MSc zu M.A. mit deutlich höheren Werten für die ersten beiden Gruppen in KX1 offensichtlich; danach gibt es keine Unterschiede mehr. Bei FG sind durchgehend Abweichungen zwischen M.A. und MBA/MSc vorhanden, sichtbar vor allem in KX3 MSc. In der SE sind MBA und MSc erneut ähnlich, in KX3 ist MSc höher und erkennbar von M.A. unterschieden.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

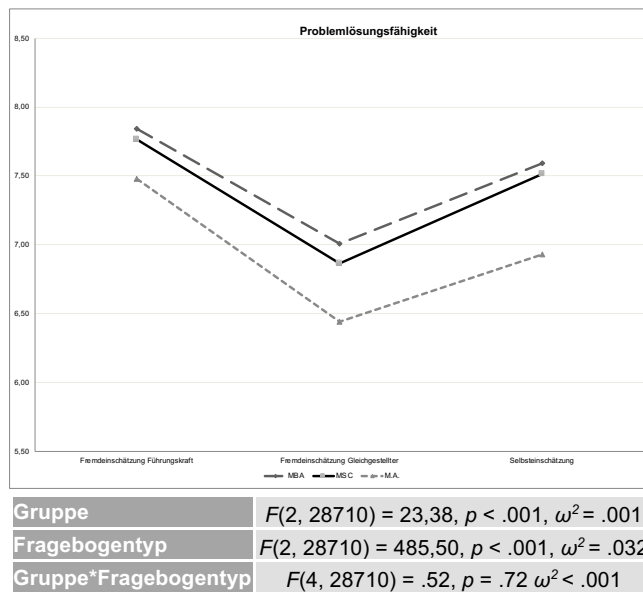


Abbildung 84: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und mittlere Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA.

## Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

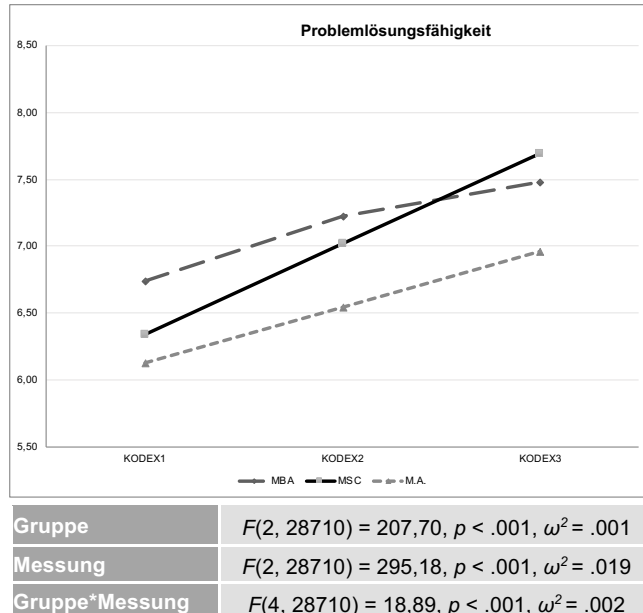


Abbildung 85: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Problemlösungsfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn die Effekte dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar zu sein scheinen. MBA und M.A. entwickeln sich in einem beinahe parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz der Problemlösungsfähigkeit ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 7 und 10 und für KX3 zwischen 7 und 11.

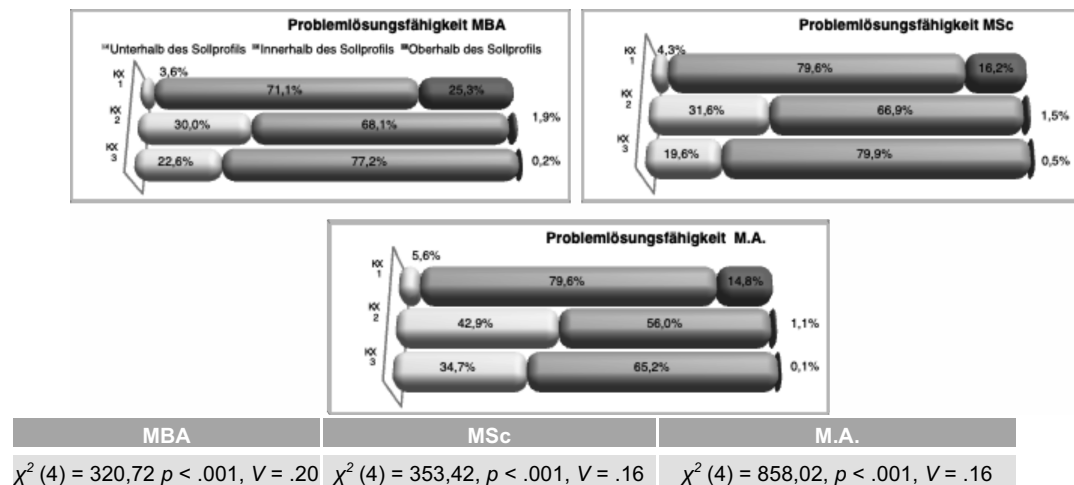


Abbildung 86: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Problemlösungsfähigkeit

Es gibt moderate Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls, durch die Begrenzung des Korridors auf maximal  $\leq 8$  liegen in allen drei Gruppen bei KX1 oberhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Signifikante Unterschiede mit moderaten Effektstärken zeigen sich in der SE im Vergleich M.A. mit MSc und MBA. MSc weist wieder eine höhere Entwicklung auf und verursacht den bekannten Interaktionseffekt. In dieser Kompetenz gibt es moderate Zusammenhänge zwischen dem Korridor und den Messungen, gegeben durch die Eingrenzung des Solls bei KX1 auf  $\leq 8$ .

Obwohl die Studenten während des Studiums kontinuierlich vor Problemen stehen, die sie zu bewältigen haben, wird diese Kompetenz während den Seminaren kaum bewusst betrachtet, bzw. thematisiert. Sie ist einer der Kompetenzen die sich mit 11% erheblich verbessert und auch die geringen Abweichungen in den Einschätzungen lassen vermuten, dass sie oft von den Beobachtern wahrgenommen wird. In den Seminaren wird mit den Studenten vor allem an der eigenen Haltung zu dem Thema „Problem“ gearbeitet. Um die doch sehr herausfordernden zwei Jahre gut zu meistern ist eine gute Lösungsfokussierung eine erfolgsversprechende Strategie. Durch die Lenkung des Fokus auf mögliche Lösungen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit schwierige Situationen gut zu meistern und gleichzeitig sich nicht demotivieren zu lassen – es geht also darum die emotionale Labilisierung als Chance für Entwicklung zu begreifen. (Erpenbeck, 2007; Erpenbeck et al., 2011)

## 8.16 Teamfähigkeit

Tabelle 46: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Teamfähigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	7,63	8	2,13	0	12
MSc	7180	2	7,62	8	2,23	0	12
M.A.	17307	2	7,23	7	2,23	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 47: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Problemlösungsfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Teamfähigkeit	$F(2, 9518) = 147,56$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .030$	$F(2, 9501) = 203,99$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .041$	$F(2, 9361) = 212,85$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .043$
Teamfähigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz der Teamfähigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

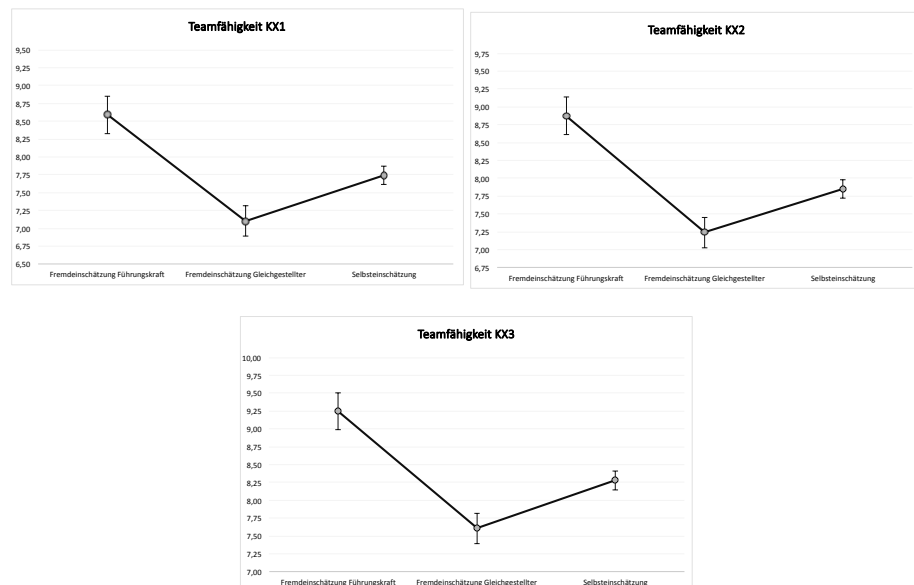


Abbildung 87: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Teamfähigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb den einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 48: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Teamfähigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Teamfähigkeit	$F(2,508) = 4,55,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .014$	$F(2,508) = 9,65,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .043$	$F(2,1096) = 2,46,$ $p = .086,$ $\omega^2 = .003$	$F(2,575) = 3,76,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .009$	$F(2,7970) = 31,67,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .008$	$F(2,1049) = 9,93,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .017$	$F(2,538) = 2,32,$ $p = .099,$ $\omega^2 = .005$	$F(2,7882) = 63,34,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .016$	$F(2,1023) = 18,84,$ $p < .001,$ $\omega^2 = .034$
Teamfähigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	kSU	SU	kSU	SU	kSU	kSU	kSU
KODEX2	kSU	SU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	SU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei FF KX3 und SE KX1. Es gibt teilweise niedrige, vernachlässigbare Effektstärken, moderate Stärken finden sich bei FG KX1 und SE KX3

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Unterschiede in der FF KX3 und SE KX1. FG weist fast durchgehend signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc/MBA auf.

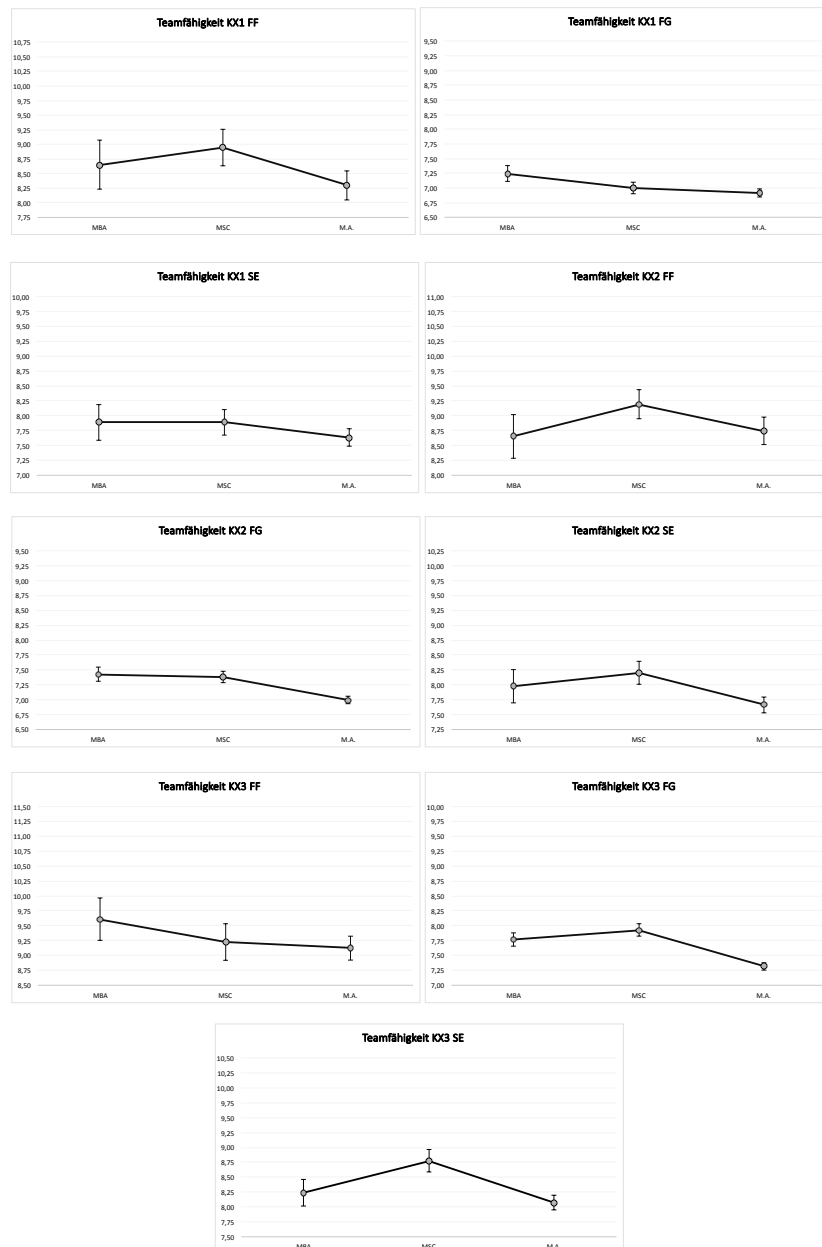


Abbildung 88: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Teamfähigkeit

In der FG ist die niedrige Effektstärke im Vergleich der Gruppen durch mit deutlich, bei FG sind durchgehend Abweichungen zwischen M.A. und MBA/MSc vorhanden, sichtbar vor allem in KX3 MSc. In der SE sind MBA und MSc wieder ähnlich, in KX3 ist MSc höher und erkennbar zu M.A. unterschiedlich.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen



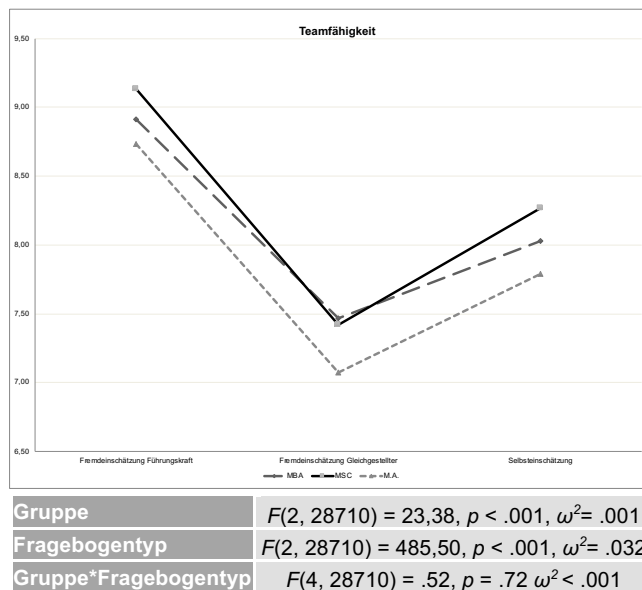


Abbildung 89: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Teamfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und einen mittelstarken Effekt für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante statistisch Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA, außer in der höheren SE.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

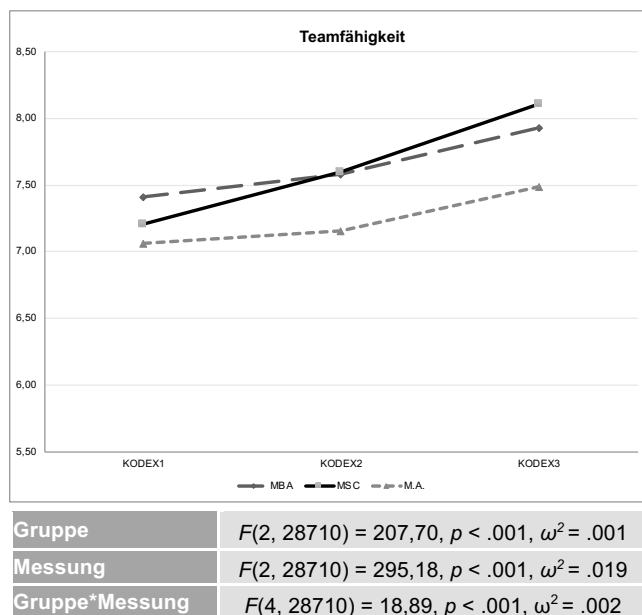
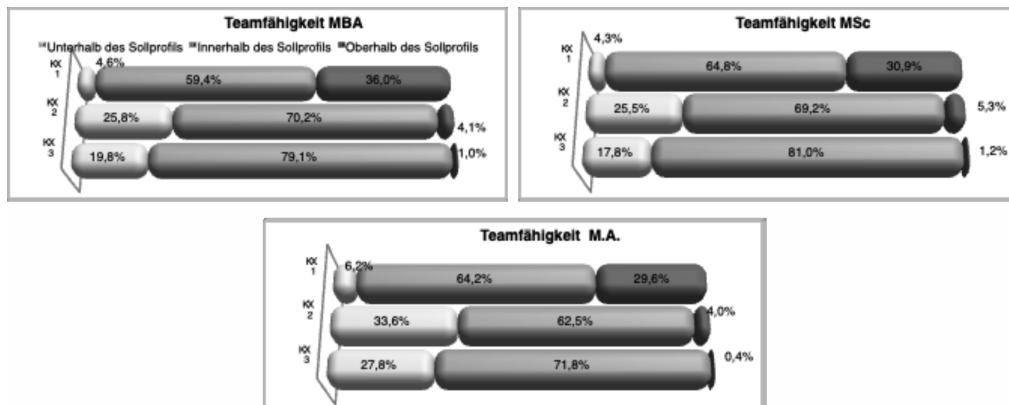


Abbildung 90: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Teamfähigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer niedrigen Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da sehr niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz der Teamfähigkeit ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 7 und 10 und für KX3 zwischen 7 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2(4) = 320,72$ $p < .001$ , $V = .20$	$\chi^2(4) = 353,428$ $p < .001$ , $V = .16$	$\chi^2(4) = 858,02$ $p < .001$ , $V = .16$

Abbildung 91: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Teamfähigkeit

Wie für die vorherige Kompetenz sind moderate Zusammenhänge auszumachen, vor allem gegeben durch die Begrenzung des Sollkorridors in KX1 auf  $\leq 8$  als Maximalwert. In KX3 befinden sich + 80 % der Einschätzungen innerhalb des gewollten Solls.

## Zusammenfassung

Netzwerken und Teamfähigkeit werden in einem unternehmerischen Kontext oft als wichtigen Bestandteil für eine erfolgreiche Karriereentwicklung gesehen (Faix und Mergenthaler, 2013). Während des Studiums gibt es für die Studierenden sehr viele Gelegenheiten an dieser Kompetenz zu arbeiten. In den Seminaren sind sie immer wieder angehalten in Gruppen zu arbeiten, im Unternehmen bekommen einige Studenten sogar die Möglichkeit, erste Erfahrungen in der Führung von Team zu machen.

*„Ich arbeite sehr gerne in Teams, weil ich überzeugt bin, dass gemeinsam die besten und kreativsten Ergebnisse und ich stets neugierig bin, die Ideen von Kollegen zu hören und in eine gemeinsame Lösungsfindung einzubeziehen.“*

In den quantitativen Daten sind wieder mehrere signifikante Unterschiede zu erkennen in der FG und SE im Vergleich M.A. zu den anderen beiden Gruppen. Das Sollprofil ist für diese Kompetenz sehr niedrig gesetzt und somit liegen über 80 % der Einschätzungen innerhalb des Korridors.

Gleichzeitig scheint die Entwicklung der Teamfähigkeit recht kritisch von allen gesehen zu werden, so dass sie insgesamt einen Zuwachs von nur 7% aufweist. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Studenten sehr kritisch mit dieser Kompetenz umgehen. Sie wissen um dessen Wichtigkeit und versuchen sich ständig zu verbessern. Die Einschätzungen von Seiten der Unternehmensvertreter schneiden hingegen wesentlich höher ab. So schreibt einer der Studenten in seiner PSA *„Interessanterweise unterscheidet sich im Punkt Teamfähigkeit das Fremd- und Selbstbild stark“* und *„Von meinem Vorgesetzten wurde ich hier höher eingestuft als von mir selbst. Auch die meisten meiner Kommilitonen haben meine Teamfähigkeit als Stärke identifiziert.“* Für andere scheint es also durchaus wahrnehmbar zu sein, dass sich die Studenten mit dem Thema Team und Zusammenarbeit mit anderen intensiv beschäftigen und während des Studium hier eine klare Entwicklung zu beobachten ist.

## 8.17 Zuverlässigkeit

Tabelle 49: Zusammenfassung der Daten für die Kompetenz Zuverlässigkeit

	Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Standardabweichung	Min.	Max.
MBA	4221	1	8,03	8	2,19	0	12
MSc	7182	0	7,90	8	2,34	0	12
M.A.	17309	0	7,626	8	2,306	0	12

### Unterschiede zwischen den Fragebogentypen

Tabelle 50: Unterschiede zwischen den einzelnen Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Zuverlässigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1	KODEX2	KODEX3
Zuverlässigkeit	$F(2, 9330) = 157,13$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .032$	$F(2, 9396) = 191,86$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .039$	$F(2, 9292) = 185,70$ , $p < .001$ , $\omega^2 = .038$
Zuverlässigkeit	FF – SE	FF – FG	SE – FG
KODEX1	SU	SU	SU
KODEX2	SU	SU	SU
KODEX3	SU	SU	SU

Für die Kompetenz Zuverlässigkeit zeigt die angewendete ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Fragebogentypen in den drei Messzeiträumen an. Bei den Durchläufen in allen drei Messungen erscheinen moderate Effektstärken.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt weiter im Detail, dass zwischen allen Fragebogentypen in allen drei Messzeiträumen signifikante Unterschiede bestehen.

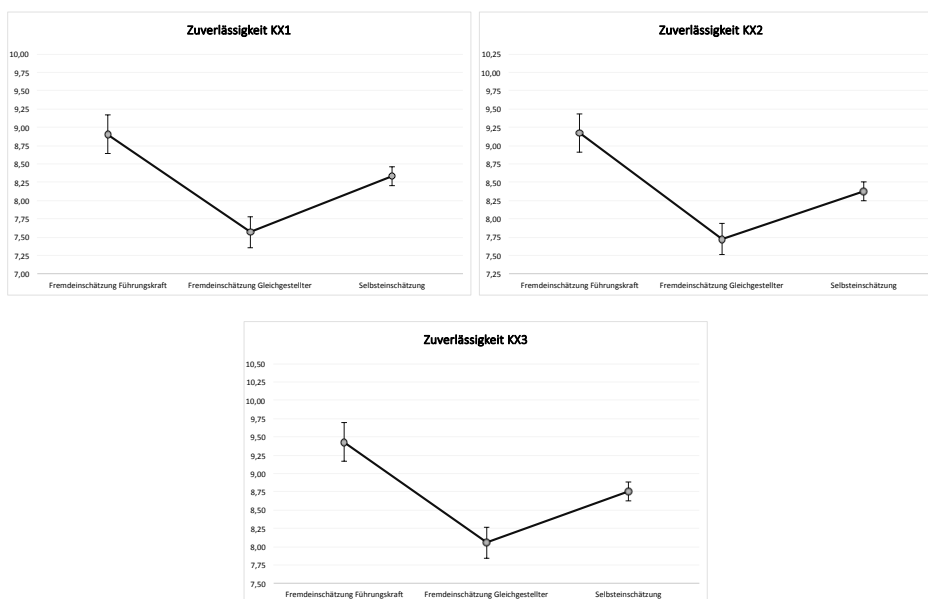


Abbildung 92: Mittelwerte der Messungen mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen, für Zuverlässigkeit

Es ist deutlich zu erkennen, dass in allen drei Messzeitpunkten – KX1 bis K3 – die FF deutlich höher ausfällt und die FG die niedrigsten Werte aufweist. SE liegt nur leicht über FG.

## Unterschiede innerhalb der einzelnen Fragebogentypen

Tabelle 51: Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen in den Messungen KODEX1, KODEX2 und KODEX3, für Zuverlässigkeit (ANOVA und Bonferroni)

	KODEX1			KODEX2			KODEX3		
	FF	FG	SE	FF	FG	SE	FF	FG	SE
Zuverlässigkeit	$F(2,508) = 5,55, p < .001, \omega^2 = .017$	$F(2,508) = 9,40, p < .001, \omega^2 = .043$	$F(2,1096) = 2,12, p = .121, \omega^2 = .002$	$F(2,575) = 1,28, p = .278, \omega^2 = .001$	$F(2,7970) = 32,89, p < .001, \omega^2 = .008$	$F(2,1049) = 4,15, p < .001, \omega^2 = .006$	$F(2,538) = 1,31, p = .271, \omega^2 = .001$	$F(2,7882) = 55,11, p < .001, \omega^2 = .014$	$F(2,1023) = 8,35, p < .001, \omega^2 = .014$
Zuverlässigkeit	FF			FG			SE		
	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA	MBA-MSc	MSc-M.A.	M.A.-MBA
KODEX1	kSU	SU	SU	SU	kSU	SU	kSU	kSU	kSU
KODEX2	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	kSU	kSU
KODEX3	kSU	kSU	kSU	kSU	SU	SU	kSU	SU	kSU

Die angewendete ANOVA zeigt signifikante Unterschiede innerhalb der Fragetypen in allen drei Messungen, außer bei SE KX1, FF KX2 und KX3. Es gibt nur sehr niedrige, vernachlässigbare Effektstärken, außer bei KX1 FG.

Der durchgeführte Post-hoc-Test Bonferroni zeigt im Detail die Unterschiede der Fragebogentypen zwischen den Gruppen in allen drei Messzeiträumen. Es bestehen keine Unterschiede in der FF und SE. FG weist immer signifikante Unterschiede zwischen M.A. und MSc/MBA auf.

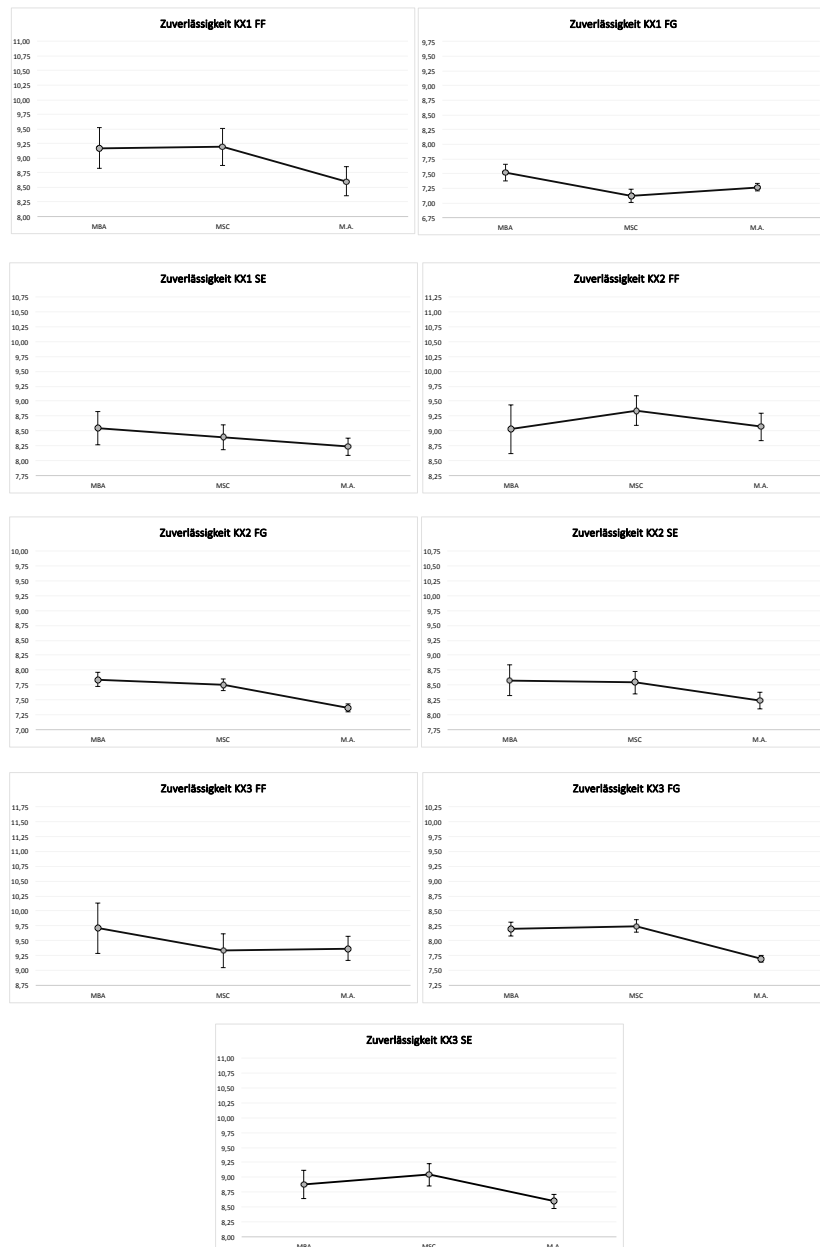


Abbildung 93: Darstellung der Mittelwerte mit 95 % Konfidenzintervall, unterschieden in Fragebogentypen und Gruppen, für Zuverlässigkeit

Die Unterschiede sind vernachlässigbar und zeigen sich auch visuell kaum. Für diese Kompetenz scheint eine größere Einigkeit zu bestehen.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Fragebogentypen

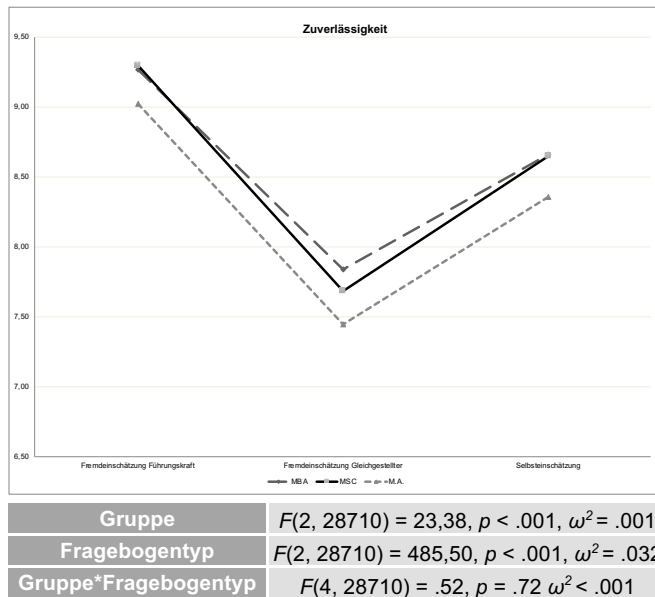


Abbildung 94: Interaktionen zwischen Fragebogentypen und Gruppen, für Zuverlässigkeit

Alle drei Gruppen und drei Fragebogentypen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke für den Vergleich der Gruppen und niedrige Werte für die Fragebogentypen. Es gibt allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den Gruppen und Fragebogentypen. M.A. verläuft parallel zu MBA auf einem niedrigeren Niveau, MSc differenziert sich kaum von MBA.

### Interaktionen zwischen den Gruppen und Messung

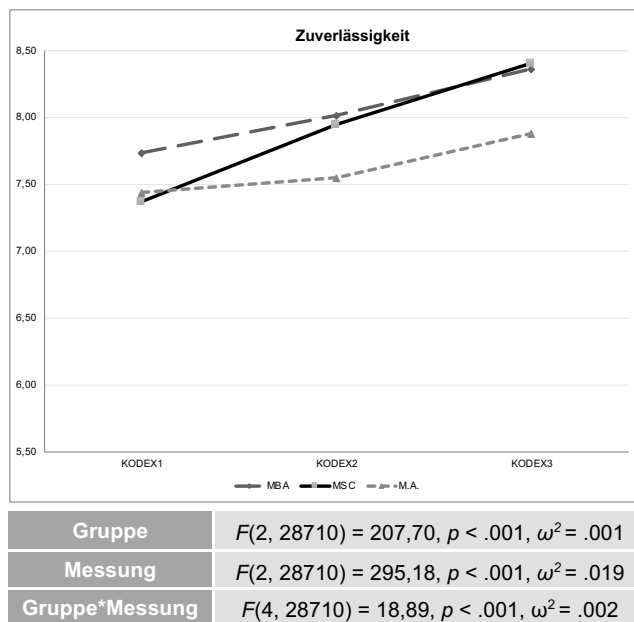
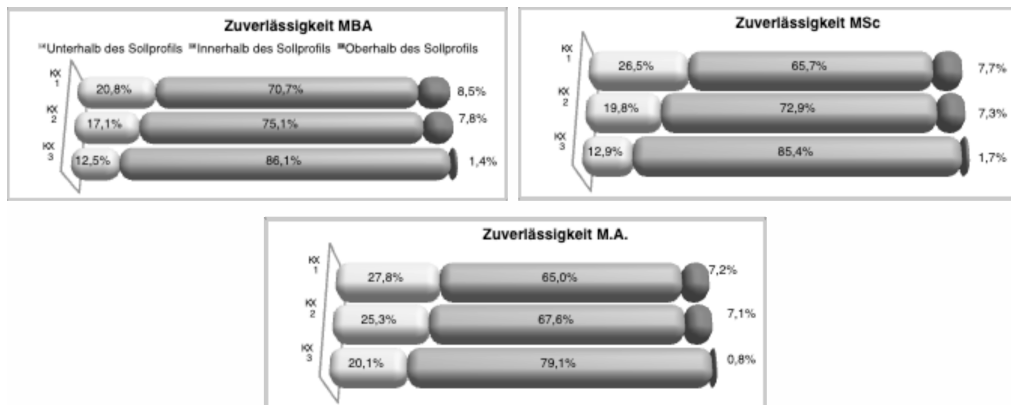


Abbildung 95: Interaktionen zwischen Messzeitpunkten und Gruppen, für Zuverlässigkeit

Alle drei Gruppen und drei Messungen sind signifikant unterschiedlich, mit einer vernachlässigbaren Effektstärke sowohl im Vergleich der Gruppen als auch der Messungen. Es besteht ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Gruppen und den Messzeiträumen. Die Gruppe MSc hat einen signifikant steileren Winkel im Entwicklungsverlauf, auch wenn der Effekt dieses Winkels auf die Messung der Kompetenz vernachlässigbar, da niedrig ist. MBA und M.A. entwickeln sich in einem fast parallelen Verlauf, wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei M.A.

## Sollprofil

Das Sollprofil für die Kompetenz der Zuverlässigkeit ist in der ersten Messung zwischen 4 und 8 auf der Messskala angesetzt, für KX2 zwischen 7 und 10 und für KX3 zwischen 7 und 11.



MBA	MSc	M.A.
$\chi^2(4) = 320,72, p < .001, V = .20$	$\chi^2(4) = 353,428, p < .001, V = .16$	$\chi^2(4) = 858,02, p < .001, V = .16$

Abbildung 96: Verteilung der Einschätzungen unter-, inner- und oberhalb des Sollprofils, unterschieden zwischen Gruppen, für die Kompetenz Zuverlässigkeit

Es gibt nur geringe Zusammenhänge zwischen dem Sollprofil und den Messzeitpunkten in allen drei Gruppen. In allen drei Messungen, vor allem in KX2, liegen über die Hälfte der Einschätzungen innerhalb des Solls.

## Zusammenfassung

Diese Kompetenz präsentiert sich einheitlich, es gibt kaum signifikante Unterschiede. Auch wenn MSc wieder eine steilere Entwicklung aufweist und der Interaktionseffekt klar zu sehen ist, bleibt die Effektstärke niedrig. Auch im Verhältnis Sollprofil zu Skala gibt es kaum nennbaren Zusammenhänge, der Großteil der Einschätzungen liegt innerhalb des gewünschten Korridors.

Die Studenten geben im Seminar bezüglich dieser Kompetenz, genau wie bei Loyalität, das Feedback, dass es ihnen nicht nur schwer fällt sondern fast schon nicht möglich ist, hier eine Einschätzung abzugeben. Auch wenn in der Beschreibung der Kompetenz der Versuch gemacht wird, klar und deutlich die Beobachtbaren Handlungsanker rauszuarbeiten, so wird dieses Item eher als ein persönlicher Wert und nicht als Kompetenz in Sinne einer Verhaltensweise wahrgenommen. Die Studenten fühlen sich nicht darin befähigt über einen wertebasierten Aspekt zu „urteilen“. Dies könnte der wesentliche Grund sein, warum für diese Kompetenzen keine wirkliche Veränderung festzustellen sind und die Einschätzungen in allen Messungen ähnlich hoch ist.

## 8.18 Zwischenfazit

Im Zwischenfazit kann gesagt werden, dass es signifikante Unterschiede sowohl zwischen den Gruppen als auch zwischen den Fragebogentypen gibt, jedoch meistens mit geringen bis vernachlässigbaren Effektstärken, welche darauf hinweisen, dass diese Unterschiede nur minimal durch die Kurszugehörigkeit oder die Schätzergruppe beeinflusst werden.

Es fällt auf, dass die Unterschiede vor allem zwischen M.A. und den anderen beiden Kursen bestehen. Zu bedenken ist, dass dies die Gruppe mit den meisten Einschätzungen ist und womöglich die Masse den niedrigeren Mittelwert verursacht.

Ein weiterer permanenter Faktor ist das Verhalten der Gruppe MSc: Vor allem die SE und FG weißt eine höhere Entwicklung, meist von KX2 zu KX3, als die anderen beiden Kurse. MSc ist der einzige Studiengang, welcher am Anfang des Studiums ein Commitment unterschrieben hat, in dem sich die Studenten verpflichteten bis zum Ende des Studiums innerhalb des geforderten Solls zu liegen, als auch einen Projektwert von mindestens 100.000 EUR zu erzielen (Faix, 2013). Außerdem commiteten sie sich dazu, gegenseitig Unterstützung zu bieten bei der Erreichung dieser Ziele. Auch in diesem Falle ist die Effektstärke der festgestellten Unterschiede gering, nichts desto trotz durchgängig in allen Kompetenzen auffindbar.

Es ist sowieso eine gewisse Kontinuität in allen Kompetenzen auszumachen:

- Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der FF im Vergleich MBA und MSc, auch zwischen MSc und M.A. FF bestehen wenig Fälle in denen signifikante Unterschiede aufzuweisen sind
- Es gibt kaum Unterschiede in der SE im Vergleich MBA und MSc
- Die Gruppe M.A. weist immer die niedrigsten Werte auf. Es ist zu vermerken, dass dies die Gruppe mit den meisten Daten darstellt. Wenn man den fast parallelen Verlauf der Einschätzungen M.A. mit den Einschätzungen der Gruppe MBA betrachtet, so kann angenommen werden, dass die Werte durch die Gruppengröße beeinflusst werden.
- FF ist immer höher bei der Betrachtung der Mittelwerte, gefolgt von SE. FG weist immer den niedrigsten Wert auf. Wieder ist hier die Anzahl der Datensätze anzumerken. Mit über 23.000 Einschätzungen insgesamt ist diese mit Abstand die größte Gruppe
- Der oben schon angemerkte Aspekt der Entwicklung von MSc
- Der Sollbereich im Korridor ist immer erreicht und macht diesen quasi nutzlos

So ist in Bezug auf die in Kapitel 5 formulierten Forschungsfragen zu sagen, dass es keine wirklichen Unterschiede zwischen den Gruppen und Fragebogentypen gibt, die Skala vorwiegend (in fast 70 % der Einschätzungen) zwischen den Werten 5 und 10 genutzt wird und das ausgearbeitete Soll so keine wirklich Aussagekraft besitzt.

Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass es zwischen den einzelnen Kompetenzen doch einige Unterschiede in der Entwicklung festzustellen sind. So scheinen eher stark aktivitäts- und sozio-kommunikativ-orientierte Kompetenzen besonders kritisch von den Studenten eingeschätzt zu werden und dessen Entwicklung rein quantitativ eher gering. Des weiteren sind die Einschätzungen den Kompetenzen Loyalität und Zuverlässigkeit sehr auffällig. Die Studenten scheinen diese als zu stark Wertgebunden wahrzunehmen und können/wollen keine wirklich „Bewertung“ dafür abgeben. Eine Möglichkeit wäre, diese aus dem Kompetenzprofil zu entfernen oder während der Kompetenzentwicklungsseminare diese konkreter zu thematisieren.

## 9. Qualitative Inhaltsanalyse

In diesem Kapitel werden sieben Selbstreflexionen (PSA5) von SIBE Studierenden über eine strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2010 und 2002) ausgewertet um zu versuchen, weitere Aussagen bezüglich der Kompetenzentwicklung an der SIBE zu treffen. Im Mittelpunkt steht die bereits vorgestellte Forschungsfrage:

- Geben die Studienarbeiten weitere Hinweise über die Kompetenzentwicklung und die Anwendung des Messinstruments?

Diese Arbeiten wurden dem Autor von der Hochschule zur Verfügung gestellt: Im Rahmen eines geplanten Buchprojektes sollen hoch qualitative Arbeiten als Beispiel für Kompetenzentwicklungsmaßnahmen an Hochschulen vorgestellt werden. Die vorliegenden Arbeiten sind Teil davon.

Für die qualitative Analyse wurden die relevanten Seiten entnommen und vertrauliche Inhalte entfernt. Für die Analyse ist ein Kodierleitfaden notwendig. Dieser wurde im Zuge einer Diplomarbeit von Junghanns (2011) für die SIBE erarbeitet. Der Leitfaden besteht aus einzelnen Kategorien, welche im Zuge der Analyse mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln versehen werden. Die aus den PSA entnommenen Textstellen werden als Ankerbeispiele bezeichnet, die Kodierregeln dienen der Abgrenzung der Kategorien (Mayring 2010 und 2003). Für die Textanalyse wird darauf geachtet, dass die identifizierten fördernden und hemmenden Faktoren gegenwarts- bzw. vergangenheitsbezogen formuliert sind. Das bedeutet, kompetenzentwicklungsverändernde Einstellungen, Handlungen oder Rahmenbedingungen müssen entweder bereits vorhanden/umgesetzt worden sein, oder aktuell umgesetzt werden. Dies ist wichtig, um die Aussage über eine erfolgte Kompetenzentwicklung treffen zu können. Es können auch zukunftsbezogene Aussagen einbezogen werden, aber nur dann, wenn die Aussagen auf Umsetzung hoffen lassen.

Es wurden auch schon 5 PSAen im Zuge der Arbeit von Junghanns (2011) ausgewertet. Anders als die für diese Arbeit verwendeten Daten, sind die analysierten PSAen willkürlich eingeholt worden, sie weisen teilweise eine nicht sehr tiefe Ausarbeitung der Selbstreflexionen auf. Folgende Punkte wurden herausgearbeitet:

- Es lassen sich Gemeinsamkeiten und Tendenzen in den Auswertungsergebnissen erkennen



- Es gibt immer wieder Unterschiede in den Einschätzungen mit der Tendenz zu einer höheren Selbsteinschätzung
- Es lassen sich Elemente der Kompetenzentwicklung in der Inhaltsanalyse feststellen
- Es lassen sich sehr kritische Inhalte bezüglich des Messinstrumentes und des Kompetenzkonzeptes der SIBE feststellen, mit Zweifeln bezüglich der Effektivität und der Wirksamkeit der Maßnahmen
- Die Skala wird als kritisch angesehen und ein unterschiedliches Verständnis der einzelnen Skalenniveaus angemerkt

## 9.1 Deskriptive Analysen und Interpretation

Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten wurde der gleiche Kodierfaden angewendet wie bei Junghanns (2011) und die vorhandenen 7 Profile ausgewertet. Die analysierten Kodierleitfäden und Paraphrasen finden sich im Anhang. Im Weiteren werden die Zusammenfassungen der einzelnen Analysen dargestellt.

### Profil A

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
1.1 Reflexivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pflichtgefühl</li> <li>- Gibt sich nicht mit unvollständiger Arbeit zufrieden</li> <li>- Fairness und Objektivität</li> <li>- Große Motivation bei Beginn der Aufgaben</li> <li>- Zuverlässigkeit</li> <li>- Streben nach Unabhängigkeit</li> <li>- Demotivation bei nicht Durchsetzung der eigenen Idee</li> <li>- Zurückhaltende Persönlichkeit</li> <li>- Sinkendes Interesse bei Aufgaben ohne klare Ziele oder Vorgehensweise</li> <li>- Notwendigkeit der Entwicklung im Bereich Kommunikation</li> <li>- Ineffiziente Arbeitsweise durch zu detailliertes Vorgehen</li> </ul>
1.2 Emotionale Labilisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freude am Beitragen des Erfolgs des Unternehmens</li> <li>- Freuen über Ergebnisse der Einschätzung</li> <li>- Hört gerne zu</li> <li>- Angst bei Gesprächen</li> <li>- Überraschung bei niedriger Einschätzung der Kommunikativen Kompetenz</li> <li>- Zweifel an der eigenen Selbsteinschätzungsfähigkeit</li> </ul>
1.3 Lernmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neue Aufgaben stimulieren die eigene Entwicklung</li> <li>- Selbstreflektion</li> <li>- Streben nach besserer Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>
<b>Kategorie 2. Soziale Ebene</b>	
2.1 Qualität der Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziales Engagement</li> <li>- Erledigen der Aufgaben wird mit Hoffnung auf Lob verbunden</li> <li>- Fühlt sich im Team Verantwortlich für Mitgestaltung</li> <li>- Konflikten mit Vorgesetzten</li> <li>- Kein Teamplayer</li> </ul>
2.2 Kooperatives Lernen	
2.3 Interaktion und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dankbar für Feedback</li> </ul>
<b>Kategorie 3 Fachliche Ebene</b>	
3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persönliche Meinung wird nicht immer angenommen</li> </ul>
3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)	
<b>Kategorie 4. Kontextebenen</b>	
4.1 Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbsteinschätzung besser als Fremdeinschätzungen</li> <li>- Selbsteinschätzung wurde immer weiter heruntergestuft</li> <li>- Unsicherheit über positive Einschätzung der Entwicklung</li> </ul>
4.2 Lernunterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systematische Messung als wertvoll für die eigene Reflektion empfunden</li> </ul>
4.3 Zeitlicher Rahmen	

## Profil B

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
<b>1.1 Reflexivität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatzbereitschaft bei Begeisterung</li> <li>- Gewissenhaftigkeit und Disziplin</li> <li>- Konfliktlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit</li> <li>- Entscheidungsfähigkeit</li> <li>- Gelassenheit und Positivität</li> <li>- Wächst an Herausforderungen</li> <li>- Reflektiert Stärken und Schwächen</li> <li>- <i>Zu viel Begeisterung lässt Blick für Wesentliches verlieren</i></li> <li>- <i>Manchmal zu bequem</i></li> <li>- <i>Innovationsbereitschaft nicht konstant</i></li> <li>- <i>Noch zu zurückhaltend in konfliktbehafteten oder fordernde sozialen Situationen</i></li> </ul>
<b>1.2 Emotionale Labilisierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kann für eine Aufgabe brennen</li> <li>- Empfindet Freude bei Entscheidungen und Gestaltung</li> <li>- Hat Spaß bei Einbeziehung von Kollegen</li> </ul>
<b>1.3 Lernmotivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zielstrebigkeit</li> <li>- Bewusste Annahme von Herausforderungen</li> <li>- <i>Kompetenzentwicklung im Arbeitskontext als Chance</i></li> <li>- <i>Betrübt über schlechte Einschätzung der Kommilitonen</i></li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
<b>2.1 Qualität der Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist bemüht zur Teamarbeit und gemeinsamer Entscheidungsfindung</li> <li>- Vermittelnd</li> <li>- <i>Anfänglich schwieriges Verhältnis mit der Führungskraft</i></li> </ul>
<b>2.2 Kooperatives Lernen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Wenig Engagement in der Gruppe im Studium</i></li> </ul>
<b>2.3 Interaktion und Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wird durch das Feedback von Kollegen und Vorgesetzten bestätigt</li> <li>- Positives Feedback von Kunden</li> <li>- <i>Negatives Feedback da nicht eigenen Standard befolgt</i></li> </ul>
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
<b>3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Führungsposition</li> </ul>
<b>3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wird gefördert durch Vielzahl an Aufgaben</li> </ul>
<b>4. Kontextebenen</b>	
<b>4.1 Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung wird von Fremdeinschätzung Business Mentor bestätigt</li> <li>- <i>Bewertung der Kommilitonen spiegelt nicht Entwicklung im Unternehmen wieder</i></li> <li>- <i>Wenig Seminare im eigenen Kurs belegt</i></li> </ul>
<b>4.2 Lernunterstützung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PKS war gewinnbringend</li> </ul>
<b>4.3 Zeitlicher Rahmen</b>	

## Profil C

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
<b>1.1 Reflexivität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Kreativität und Innovationsfreudigkeit</li> <li>- Bevorzugt offene und kritische Kommunikation</li> <li>- Angespornt durch Kritik und Herausforderungen, sowie neues</li> <li>- <i>Hoher Perfektionismus und Innovationsfreudigkeit wirken als Hemmer bei Ergebnisorientiertes Handeln und Entscheidungsfähigkeit</i></li> </ul>
<b>1.2 Emotionale Labilisierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freut sich über Erkennung Ihrer Stärken bei Kommilitonen</li> <li>- Freut sich über Möglichkeit neues Wissen anzueignen</li> </ul>
<b>1.3 Lernmotivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernt durch Möglichkeit sich neues Wissen anzueignen</li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
<b>2.1 Qualität der Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kollegen werden nicht als Feinde gesehen</li> </ul>
<b>2.2 Kooperatives Lernen</b>	
<b>2.3 Interaktion und Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positives Feedback</li> <li>- Lernfähigkeit stößt auf Verwunderung</li> </ul>
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
<b>3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	
<b>3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	
<b>4. Kontextebenen</b>	
<b>4.1 Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Messungen waren hilfreich</li> <li>- Entwicklung durch Einschätzung der Kommilitonen bestätigt</li> </ul>
<b>4.2 Lernunterstützung</b>	
<b>4.3 Zeitlicher Rahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unregelmäßige Arbeitszeiten werden nicht als Belastung empfunden</li> </ul>

## Profil D

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
<b>1.1 Reflexivität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loyalität zum Unternehmen</li> <li>- Wertebewusstsein</li> <li>- Streben nach Hochleistung</li> <li>- Einsatzbereitschaft und Zuverlässigkeit</li> <li>- Ganzheitliches Denken</li> <li>- Labilisierung wird als notwendig für Kompetenzentwicklung empfunden</li> <li>- Gespür für Teamdynamiken</li> <li>- <i>Verliert manchmal den Blick für das Wesentliche</i></li> <li>- <i>Es fällt schwer klare Termine und Prioritäten zu setzen</i></li> <li>- <i>Zu perfektionistisch</i></li> <li>- <i>Notwendige Entwicklung in der Überzeugungsfähigkeit</i></li> <li>- <i>Bei neuen Gesprächspartnern eher eine passive Rolle</i></li> </ul>
<b>1.2 Emotionale Labilisierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überrascht, dass Analytische Fähigkeiten als Stärke betrachtet wurde</li> <li>- Akquisitionsstärke als durchgehendes Problemfeld ist nicht überraschend</li> </ul>
<b>1.3 Lernmotivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Motivation zuverlässig und präzise zu arbeiten</li> <li>- Hohe Motivation Einsatzbereitschaft zu entwickeln</li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
<b>2.1 Qualität der Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gremienmanagement</li> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Soziales Engagement</li> </ul>
<b>2.2 Kooperatives Lernen</b>	- Bereicherung durch Austausch mit Kommilitonen
<b>2.3 Interaktion und Kommunikation</b>	
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
<b>3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	
<b>3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	
<b>4. Kontextebenen</b>	
<b>4.1 Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergebnisse des Messverfahrens werden als nachvollziehbar und nützlich empfunden</li> <li>- Selbst- und Fremdeinschätzungen korrelieren</li> <li>- <i>Kritik an Validität von KODE®</i></li> <li>- <i>Höhere Selbst- als Fremdeinschätzung vermutet durch unterschiedliche Wahrnehmung der Skalenwerte</i></li> </ul>
<b>4.2 Lernunterstützung</b>	
<b>4.3 Zeitlicher Rahmen</b>	- Überstunden sind keine Belastung

## Profil E

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1.1 Reflexivität</b>	
<b>1. Individuelle Ebene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kooperation im Team</li> <li>- Loyalität und Wertebewusstsein</li> <li>- Stärken im sozial-kommunikativen Bereich</li> <li>- <i>Bei unklaren Aufgabestellung kein ganzheitliches Denken und Verzögerung von Entscheidungen</i></li> <li>- <i>Bei negativem Feedback Zurückhaltung und kein Durchsetzungsvermögen</i></li> </ul>
<b>1.2 Emotionale Labilisierung</b>	- Auch unter Belastung lösungsorientiertes Arbeiten
<b>1.3 Lernmotivation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation in der Entwicklung von Team- und Moderationsfähigkeit</li> <li>- Motivation sich Herausforderungen zu stellen</li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
<b>2.1 Qualität der Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurssprecher</li> <li>- Mediator</li> </ul>
<b>2.2 Kooperatives Lernen</b>	
<b>2.3 Interaktion und Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Geschätzt bei Kommilitonen für Konfliktlösungsfähigkeit</i></li> <li>- <i>Erste Fremdeinschätzung Führungskraft war eher negativ</i></li> </ul>
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
<b>3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	
<b>3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	- <i>Zurechtfinden in Unternehmen dauerte einige Zeit</i>
<b>4. Kontextebenen</b>	
<b>4.1 Organisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diplom Psychologe</li> <li>- KODEX misst Zuwachs an Kompetenzentwicklung</li> <li>- Studium half bei Kenntnissen im Markt</li> <li>- <i>Fremdeinschätzung Führungskraft von verschiedenen Personen</i></li> <li>- <i>Starke Schwankungen in Fremdeinschätzung Gleichgestellter</i></li> <li>- <i>Große Unterschiede zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung Gleichgestellter</i></li> </ul>
<b>4.2 Lernunterstützung</b>	
<b>4.3 Zeitlicher Rahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen und Einstellung zu Unternehmerischen Handeln in zwei Jahre verändert</li> <li>- <i>Doppelbelastung Uni-Studium</i></li> <li>- <i>Erstes halbes Jahr war sehr belastend</i></li> </ul>



## Profil F

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
1.1 Reflexivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamfähigkeit</li> <li>- Gespür für Menschen</li> <li>- <i>Wenig Gewissenhaftigkeit und Geduld</i></li> </ul>
1.2 Emotionale Labilisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fand Entwicklung spannend</li> <li>- Beeindruckt durch Jens Corrsen</li> </ul>
1.3 Lernmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation zur Entwicklung der Einsatzbereitschaft</li> <li>- Streben nach Feedback</li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
2.1 Qualität der Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Team seit langem zusammen</li> <li>- Gruppenarbeit</li> <li>- Nicht immer im gleichen Team</li> </ul>
2.2 Kooperatives Lernen	
2.3 Interaktion und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Streben nach Feedback</li> </ul>
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steht auf eigenen Beinen</li> </ul>
3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)	
<b>4. Kontextebenen</b>	
4.1 Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anfängliche negative Einstellung zu „Vertrag mit sich selbst“ überwunden</li> <li>- Kompetenzentwicklung durch Seminare bewusst gemacht und gefördert</li> <li>- KODE@X hat einen umfassenden Blick auf das eigene Profil ermöglicht</li> </ul>
4.2 Lernunterstützung	
4.3 Zeitlicher Rahmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Für Arbeitsplatz Wohnort gewechselt</li> <li>- In zwei Jahren Bewusstsein für Kompetenzentwicklung aufgebaut</li> </ul>

## Profil G

Kategorie	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1. Individuelle Ebene</b>	
1.1 Reflexivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respekt und Wertschätzung in Team- und Gruppenarbeit</li> <li>- Belastbarkeit</li> <li>- Bewusstsein über das eigene Kompetenzprofil</li> <li>- <i>Schwäche in Gestaltungswille</i></li> <li>- <i>Schwäche in Kommunikation und Akquisitionstärke</i></li> </ul>
1.2 Emotionale Labilisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nicht verwundert über Loyalität als Stärke</li> <li>- Verwunderung über Einsatzbereitschaft als Stärke</li> <li>- Kompetenzseminare als sehr gut empfunden</li> <li>- Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbild regen zur Reflektion an</li> <li>- Zwei prägende Jahre bezüglich der Kompetenzentwicklung</li> <li>- <i>Hemmungen in der Kommunikation bei Unbekannten</i></li> <li>- <i>Überrasch über Gestaltungswille als Schwäche</i></li> </ul>
1.3 Lernmotivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation zur Weiterentwicklung der Kompetenzen und Einholen von Feedback</li> </ul>
<b>2. Soziale Ebene</b>	
2.1 Qualität der Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Harmonie und Zusammenhalt in Gruppe</li> </ul>
2.2 Kooperatives Lernen	
2.3 Interaktion und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwicklung von Führungskraft wahrgenommen</li> </ul>
<b>3 Fachliche Ebene</b>	
3.1 Autonomie bei der Aufgabendurchführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engagiert sich außerhalb des Studiums</li> </ul>
3.2 Art der Aufgaben(-inhalten)	
<b>4. Kontextebenen</b>	
4.1 Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Loyalität in KX1 und KX2 als Stärke</li> <li>- Extra Engagement ist mit Kosten verbunden</li> <li>- Kompetenzentwicklung an der SIBE als Sinnvoll erachtet</li> </ul>
4.2 Lernunterstützung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminare hilfreich für Arbeitskontext</li> </ul>
4.3 Zeitlicher Rahmen	

Abbildung 97: Zusammenfassung der qualitativen Inhaltsanalyse, Profile A bis G

Die Arbeiten haben sich als qualitativ hochwertig in Hinblick auf die Reflexivität erwiesen. Die Kompetenzen sind mit guten, teilweise sehr reflexiven Beispielen untermauert, die von einer hohen Reflektionsfähigkeit zeugen. Auffallend ist, dass fast alle Aussagen, welche sich im „Vertrag mit sich selbst“ auf die Maßnahmen der eigenen Kompetenzentwicklung beziehen zwar gut formuliert sind, aber sich in den meisten Fällen auf die Zukunft beziehen und somit: 1. sich nicht als Ankerbeispiele eignen und 2. nicht nachweisbar ist, ob diese Maßnahmen dann auch wirklich umgesetzt wurden und wenn, ob sie erfolgreich waren. Lediglich in zwei Beispielen wurde die erste Entwicklungsvereinbarung nochmal thematisiert, Lernerfolge dargestellt und weitere konsequente Maßnahmen ausgearbeitet, welche vermuten lassen, dass die angestrebten Verbesserungsmaßnahmen ernsthaft umgesetzt worden sind. Es wird auch in diesen Arbeiten die meist

höhere Selbsteinschätzung im Vergleich zu den Fremdeinschätzungen thematisiert, dass nicht immer der gleiche Unternehmensvertreter die Einschätzung durchgeführt hat und die Güte des Verfahrens wird in Frage gestellt. Profil A berichtet, die eigenen Werte auf die eher negativere Betrachtung seitens der Kommilitonen angepasst zu haben. Anfängliche Skepsis wird durch das Feedback, die Seminare und die Entwicklungsvereinbarungen weggemacht und das Konzept wird durchweg als positiv und gewinnbringend eingestuft. Dies steht im Kontrast zu den Evaluationen der Profile bei der Arbeit von Junghanns (2011): In den Arbeiten sind die Reflektionen teilweise sehr schlecht, wenn nicht sogar abwesend, es wird durchaus Kritik am Konzept ausgesprochen und die Güte des Verfahrens in Frage gestellt.

Hier zeigt sich ganz klar die Grenze der vorhandenen qualitativen Daten: Für ein Buchprojekt, in dem vorbildliche Arbeiten dargestellt werden sollen, sind diese Profile sicherlich sehr interessant, für eine wissenschaftliche Auswertung die sich mit der Frage beschäftigt, ob tatsächlich ein Kompetenzzuwachs während der zwei Jahre des Studiums stattfindet, sind sie ungeeignet. Außerdem handelt es sich bei diesen Studierenden klarerweise durchweg um selbstbewusste, reflektierte Persönlichkeiten, welche teilweise schon verantwortungsvolle Positionen innehaben und nicht einer repräsentativen Stichprobe für die Gesamtheit der Studierenden entsprechen.

Aus diesem Grund wird verzichtet, weiter im Detail in die Analyse einzugehen. Es soll festgehalten werden, dass das Kompetenzentwicklungskonzept der SIBE, auch mit Einbezug der Profile von Junghanns (2011), als fördernd für die eigene Entwicklung wahrgenommen wird, es Grundlagen für Reflektionen bietet und bestimmt für einige der Anstoß war, um sich mit diesem Thema intensiver zu beschäftigen.

## **10. Zu Verwertbarkeit und Grenzen der Daten**

Es lassen sich zwei Kategorien der Erfassung von Kompetenzen unterscheiden: Die direkte und die indirekte Erfassung (Lang-von Wins 2009). Bei der indirekten Kompetenzerfassung, was hier der Fall ist, wird rein aus erhobenen Daten auf die zugrunde liegenden Kompetenzen geschlossen. Die Entwickler betonen, dass ihr Verfahren nicht mit Persönlichkeitstests gleichgesetzt werden kann und somit würden sich die traditionellen Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Validität, Reliabilität) nicht unreflektiert auf die Kompetenztestverfahren anwenden (Erpenbeck 2007). Erpenbeck schlägt als Alternative Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit vor. Auch wenn unterschiedliche Personen die Untersuchung durchführen und auswerten (Reproduzierbarkeit), sollen wiederholte Durchführungen zu den gleichen Ergebnissen führen (Stabilität) (Erpenbeck 2009). Diese alternativen Kriterien können möglicherweise die Reliabilität ersetzen; Fragen nach der Objektivität und Validität bleiben jedoch unbeantwortet.

Ziel eines Messvorgangs ist, eine Erhebung möglichst exakt und fehlerfrei durchzuführen. In der klassischen Testtheorie, sowie in der quantitativen Sozialforschung, werden an die Messung Anforderungen zu dessen Güte gestellt in Form von Objektivität, aber vor allem von Reliabilität und Validität. (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014)

### **Objektivität**

Objektivität bedeutet, dass die gewonnenen Ergebnisse unabhängig von den Personen sind, welche an der Untersuchung teilgenommen haben. (Häder, 2010). Während in der psychologischen Forschung dieses Kriterium als unproblematisch angesehen wird, so ist in der quantitativen Sozialforschung diese Voraussetzung nur schwer zu bedienen. (Baur und Blasius, 2014) Objektivität besteht aus „Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität“ (Baur und Blasius, 2014, S. 427)

Interpretationsobjektivität kann es nicht geben, da Interpretationen immer eine subjektive Komponente aufweisen (ebd.)

Durchführungsobjektivität kann durch eine Standardisierung der Fragebögen erreicht werden. (ebd.) Unter diesem Aspekt ist das Messinstrument KODE®X als objektiv zu bewerten, bei den PSA5 hingegen, welche sich durch sehr ungenaue Anforderungskriterien kennzeichnen, ist eine Präzisierung der Anforderungen anzuraten.

Auswertungsobjektivität wird durch eine sorgfältige Dokumentation der Datenaufbereitung, der Modifizierung der Daten für die Analysen sowie der angewandten statistischen Verfahren gewährleistet. Dieser Teil wurde durch die vorliegende Arbeit versucht zu bedienen.

## Reliabilität

Reliabilität, oder auch Zuverlässigkeit, Genauigkeit oder Präzision, einer Messung ist dann gegeben, wenn das selbe Ergebnis auch bei wiederholter Messung immer wieder erzielt wird. (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014)

Wirtz und Casper (2002) merken an, dass bei einer Raterbeurteilung bezüglich der Reliabilität nicht die Beantwortung der Frage im Mittelpunkt stehe, ob alle Items die selbe Merkmalsdimension erfassen, sondern ob alle Rater das Merkmal präzise erfassen. Es ist also nicht wichtig, ob die Summe aller Einschätzungen reliabel ist, sondern ob eine zuverlässige Einschätzung durch jeden einzelnen Rater gegeben ist. Die Daten, so wie sie in dieser Arbeit vorliegen, lassen eine solche Untersuchung nicht zu. Es wird empfohlen, weitere Untersuchungen einzuleiten, welche eine Prüfung der Interklassenkorrelation, wie bei Wirtz und Casper (2002) vorgeschlagen, möglich macht.

Es wurde formhalber der Cronbach Alpha Wert ermittelt. *„Der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha ist ein Maß für die interne Konsistenz (die Übereinstimmung) der Antworten auf die zur Einstellungsmessung verwendeten Items“* (Baur und Blasius, 2014, S. 430). Wie durch die geringen Unterschiede und die fast ausschließliche Nutzung der Mitte der Skala zu erwarten ist, sind die Werte hoch ( $\alpha = .951$ ), so lässt aber dieser Wert keine Aussage über die Reliabilität des Instrumentes zu.

## Validität

Validität ist die Genauigkeit, mit dem das Instrument das misst, was gemessen werden soll. Es werden in verschiedene Formen von Validität unterschieden. (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014) Im weiteren werden die für die vorgestellten Analysen relevanten Validitätsformen besprochen.

Die Inhaltsvalidität bezieht sich darauf, dass möglichst alle Aspekte der gemessenen Variable berücksichtigt werden (Schnell et al., 2011). Wie schon im ersten theoretischen Teil hervorgehoben, ist Kompetenz ein multivalenter, volatiler Begriff, welcher eine Unmenge an Dimensionen erfassen kann. Obwohl der Kompetenzbegriff an der SIBE klar in einen theoretischen Rahmen eingebettet ist, so wird durch die Ergebnisse der qualitativen Analysen doch vermutet, dass das Verständnis der einzelnen Items nicht einheitlich ist und von Kontext zu Kontext auch stark variieren kann. Baur und Blasius (2014) beschreiben die Inhaltsvalidität als eine *„Forderung nach einer möglichst umfassenden und intersubjektiv nachvollziehbaren Operationalisierung eines theoretischen Konstrukts“* (ebd., S. 431) und, da dies in der Sozialwissenschaft nur durch „Augenschein“ (ebd.) festgestellt werden kann, kein valides Kriterium zur Bestimmung der Validität darstellt.

Die Kriteriumsvalidität kann nicht überprüft werden, da, wie oft in der Praxis (Baur und Blasius, 2014), kein externes und objektives Kriterium existiert, mit welchem eine Übereinstimmung der Messung überprüft werden kann. (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014)

Bei der Konstruktvalidität werden die Zusammenhänge zwischen zwei oder mehreren Konstrukten überprüft. (Schnell et al., 2011; Häder, 2010; Atteslander et al., 2010; Baur und Blasius, 2014) Wenn es kein validiertes Instrument gibt, welches zur Validierung des neuen Instrumentes verwendet werden kann, schlagen Baur und Blasius (2014, S. 433) vor, eine Überprüfung über die faktorielle Validität durchzuführen. In diesem Falle wird vermutet, dass alle 16 Items auf nur einen Faktor laden, da mit dem genutzten Profil die Managementkompetenz der Studierenden erfasst wird. Die durchgeführte faktorielle Analyse zeigt eine Ladung auf nur einen Faktor, sowohl in der Gesamtbetrachtung als auch in der Betrachtung der einzelnen Gruppen. Da die Entwickler dieses Verfahrens explizit betonen, dass ihr Instrument nicht mit psychometrischen Konstrukten gleichgestellt werden kann (Heyse und Erpenbeck, 2007), ist die Aussage es bestehe eine Konstruktvalidität durch die faktorielle Prüfung, nur unter Vorbehalt zu treffen.

## 11. Fazit und Ausblick

Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit wurde aufgezeigt, wie der Begriff Kompetenz, sowohl aktuell als auch aus historischer Perspektive betrachtet, keine einheitliche Theoriegrundlage bildet. Es können Tendenzen erkannt werden, wie das Konstrukt aufgefasst wird, es können z.B. Definitionencluster definiert werden (Erpenbeck et al., 2017), jedoch ist immer ein theoretischer Rahmen nötig, um das Konstrukt mit einem Sinn hinterlegen zu können und es messbar zu machen. Die Veränderungen, welche unsere Epoche durchmacht, trifft alle Ebenen und erfordert innovative Ansätze und Handlungsoptionen. Auch in der tertiären Bildung und in Bezug auf Nachwuchs-(Führungskräfte)Entwicklung sind neue Ansätze nötig um eine Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten. Hierzu wurde der Ansatz der SIBE der Steinbeis Hochschule aufgezeigt: Auf einer theoretischen Ebene sind das Kompetenzmodell und die Bildungsziele der Hochschule eng verknüpft. Es wurde durch den Einsatz eines auf dem Markt bereits bestehenden Instrumentes versucht, ein allgemeines Managementprofil zu erstellen und die Kompetenzentwicklung von Studierenden systematisch zu messen. Die vorhandene Arbeit sollte die Frage beantworten, ob es möglich ist, anhand der quantitativen Daten, eine Aussage über die Entwicklung bestimmter Kompetenzen bei den SIBE Studierenden zu treffen. Auch bei der Fülle an Einschätzungen, welche vorhanden sind, kann diese Frage nicht endgültig beantwortet werden. Es kann ausgesagt werden, dass die Daten eine Verschiebung der Mittelwerte von der ersten zu der dritten und letzten aufweisen, welche statistisch signifikant ist. Es gibt leichte Differenzen zwischen den Gruppen und den Fragebogentypen. Zudem entwickeln sich die Kompetenzen leicht differenziert. Nichts desto trotz fällt auf, wie alle Einschätzungen einen ähnlichen Verlauf haben und es eine übertriebene Tendenz zu geben scheint, die Mitte der Skala mit den Werten zwischen 5 und 10 zu nutzen. Dies macht den Sollkorridor überflüssig: sobald dieser sich im mittleren Bereich der Skala befindet, werden die Anforderungen der Kompetenzausprägung erfüllt. Auch das Verhalten der Entwicklung von MSc Studierenden lässt vermuten, dass eine Verfälschung der Messwerte stattgefunden hat und gezielt höhere Werte angekreuzt wurden, um das Ziel des Commitments zu erreichen.

Eine Betrachtung der Güte des Verfahrens aus testtheoretischer Sicht ergibt zwar auf mathematischer Ebene gute Resultate, doch sind diese mit Vorsicht zu betrachten: Die Entwickler lehnen eine solche Betrachtung von vorne herein ab und fordern eine differenziertere Herangehensweise. Diese Ansicht kann nach der Auswertung aller vorhandenen Daten nur unterstützt werden und es ist anzumerken, dass, um eine wissenschaftlich fundierte Aussage zu treffen, weitere Untersuchungen nötig sind. Diese sollten sich nicht mit der Gesamtheit der Einschätzungen befassen, sondern einzelne Profile betrachten und diese noch tiefer hinterfragen, unterstützt durch qualitative Verfahren, wie z. B. bibliographische Interviews. Weiterhin sollten zusätzliche Studien mit Hinblick auf soziale Akzeptanz durchgeführt werden. Die Inhaltsanalysen weisen eine diskrete Akzeptanz des Verfahrens auf. Akzeptanz ist aber nur dann gegeben, wenn die Einschätzungen auch mit Feedback versehen werden und die Möglichkeit der Reflektion über die eigenen Kompetenzen besteht. Zudem bedarf es einer grundsätzlichen Bereitschaft des Einzelnen, sich auf dieses Verfahren einzulassen.

Es wird außerdem geraten, die Skalenkonzeption zu überarbeiten. Denn das Ziel, über die Pöfenberger Systematik eine differenziertere Aussage über die Kompetenzausprägung zu bekommen, wurde nicht erreicht. Auch in den qualitativen Analysen werden immer wieder Ankerbeispiele gefunden, in denen eine explizite Kritik gegenüber der Skalenkonstruktion zum Ausdruck gebracht wird. Es wird vorgeschlagen die Verbalisierung der Skala zu überarbeiten, so dass ein einheitliches Verständnis gewährleistet wird. Auch wenn schon Korrekturen vorgenommen wurden (siehe Kapitel 6.2.4), so scheinen diese nicht ausreichend zu sein.

Einhergehend mit der Überarbeitung der Skala sollte auch das Sollprofil überarbeitet werden. Die quantitativen Analysen haben gezeigt, dass diese keine Aussagekraft besitzt und öfters bis zu 80 % der Einschätzungen innerhalb des erwarteten Korridors liegen. Es sollte auch die komplette Abschaffung des Sollkanals in Betracht gezogen werden.

Es wird vorgeschlagen, das im Jahre 2007 entwickelte Profil nochmal zu überarbeiten und über Pre-Test-Studien zu validieren: Die SIBE hat in diesen zehn Jahren den Fokus stärker auf das Thema Leadership gelegt, während bei Entstehung des Profils eher von Management die Rede war. Auch wenn in der Literatur die beiden Begriffe nicht immer eine genaue Trennschärfe aufweisen, so ist doch das Thema Leadership stärker auf innovatives und selbstorganisiertes Handeln fokussiert als der Bereich Management (Kisgen, 2017). Die theoretische Einbettung ist mit der Entwicklung des Konzeptes der schöpferischen Persönlichkeit durch Faix und Mergenthaler



(2013) bereits erfolgt. Es wird zudem empfohlen auch die Kompetenzen und dessen Dimensionen auf dieses Konzept anzupassen und auszurichten.

Auch wenn in den quantitativen Ergebnissen keine wirklich signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Fragebogentypen bestehen, so wird doch aus den qualitativen Befunden deutlich, dass es Schwierigkeiten gibt, die Kommilitonen mit der Poffenberger Systematik einzuschätzen, da Verzerrungen entstehen und dies Unzufriedenheit hervorruft. Im Kontext dieses dualen, berufsintegrierten Studiums, das auf der einen Seite einen großen Druck mit sich bringt und auf der anderen nicht die Möglichkeit bietet, dass sich alle Kommilitonen untereinander wirklich kennen, wird geraten, die Auswahl der Fremdeinschätzungen von den Studierenden selbst vornehmen zu lassen und diese mit Einschätzungen aus weiteren Quellen, wie zum Beispiel aus dem privaten Umfeld, zu ergänzen.

Durch die Ergebnisse der qualitativen Analysen wird weiter geraten, die Aufgabenstellung der PSA5 zu verändern, im Sinne einer Konkretisierung der Aufgabenstellung. Die meisten analysierten Arbeiten weisen einen guten bis sehr hohen Grad an Selbstreflektionsfähigkeit auf, es fehlen jedoch klare Hinweise auf tatsächlich erfolgte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Die Intention ist zwar, auch durch Ausarbeitung konkreter Maßnahmen in den Reflektionen, augenscheinlich vorhanden, so fehlt jedoch jede Kontrolle über deren real erfolgte Umsetzung und eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung.

Eine weitere Kritik in den Inhaltsanalysen wurde gegenüber den Seminarinhalten gestellt, dass diese zu Theorielastig seien und zu wenig konkrete Hinweise über Techniken und Methoden zur Entwicklung einzelner Kompetenzen beinhalten. Dies wurde bereits erkannt und ist, mit einer ersten grundsätzlichen Umstellung der Seminarinhalte zum Thema Kompetenzentwicklung im Jahre 2015 bereits in Umsetzung – die neuen Inhalte wurden kurz in Kapitel 4.3 skizziert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei dem Kompetenzbegriff per Definition um ein volatiles, kontextabhängiges Konstrukt handelt. Die Ratingeinschätzung - so wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurde - kann einen hohen Nutzen für die individuelle Entwicklung bedeuten und kann in der Einzelbetrachtung, unterstützt durch Lerninhalte, Feedback und Coaching durchaus eine Kompetenzentwicklung anstoßen und fördern. Es kann ausgesagt werden, dass eine signifikante Entwicklung einzelner Kompetenzen (wie zum Beispiel Innovationsfreudigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit) festzustellen ist. Das Instrument scheint in dieser Form nicht geeignet, um ein juridikabel valides Kompetenzzzeugnis zu erstellen. Dessen Anstoß zur Selbstreflektion und zur Betrachtung der eigenen Persönlichkeits- und Kompetenzaspekte ist dennoch ein wertvolles Element um eine gezielte und bewusste persönliche Entwicklung in Studium voranzutreiben und somit einen ganzheitlichen Bildungsansatz, im Sinne einer schöpferischen Persönlichkeit, zu gewährleisten.

# Literaturverzeichnis

- Abereijo, I. O. (2015). Developing Entrepreneurial Competences in University Lecturers: Obafemi Awolowo University Experience. *KCA Journal of Business Management*, 6(1), 30–42.
- Achatz, M., & Tippelt, R. (2001). Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In *Deregulierung der Arbeit—Pluralisierung der Bildung?* (S. 111–127). Springer.
- Adams, K. (1997). Interview with David McClelland. Interview with the founding father of the competency approach: David McClelland. *Competency*, 4(3), 18–23.
- Albanese, R. (1989). Competency-based Management Education. *Journal of Management Development*, 8(2), 66–76.
- Armstrong, M. (2010). *Armstrong's essential human resource management practice: A guide to people management*. Kogan Page Publishers.
- Arnold, R., & Erpenbeck, J. (2016). *Wissen ist keine Kompetenz: Dialoge zur Kompetenzreife*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. (S. 52–74). Bonn: Bundesinst. für Berufsbildung.
- Astolfi, J.-P., Pterfalvi, B., & Vérin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Institut national de recherche pédagogique.
- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A., & Siegert, G. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Azevedo, A., Apfelthaler, G., & Hurst, D. (2012). Competency development in business graduates: An industry-driven approach for examining the alignment of undergraduate business education with industry requirements. *The International Journal of Management Education*, 10(1), 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.02.002>
- Baur, N., & Blasius, J. (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Deutschland: Springer VS
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beck, U., & Bonss, W. (Hrsg.). (2001). *Die Modernisierung der Moderne* (Originalausg., 1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bennett, D., Power, A., Thomson, C., Mason, B., & Bartleet, B.-L. (2016). Reflection for learning, learning for reflection: Developing Indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2), 7.
- Bergmann, B. (1999). *Training für den Arbeitsprozess: Entwicklung und Evaluation aufgaben- und zielgruppenspezifischer Trainingsprogramme*. Zürich: vdf, Hochschulverl. an der ETH Zürich.
- Birkelbach, K. (2004). *Über das Messen von Kompetenzen. Einige theoretische Überlegungen im Anschluss an ein BMBF-Projekt*.
- Blömeke, S., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2016). KoKoHs Working Papers No.
- Blumenthal, I. (2009). Genese des Projekt-Kompetenz-Studiums der School of International Business and Intreprenurship (SIBE). In W. G. Faix, P. Mezger, & Steinbeis, School of International Business and Entrepreneurship (Hrsg.), *Talent, Kompetenz, Management. Bd. 1: [...] (S. 175–217)*. Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Blumenthal, I., Faix, W. G., Hochrein, V., Horne, A., Keck, G., Lenz, R., ... Steinbeis-Stiftung für Wirtschaftsförderung (Hrsg.). (2012). *Über einige Fronten des War for Talents: drei Studien der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) über spezifische*

*Aspekte des Kampfes um hochqualifizierte und hochkompetente Menschen ; [Steinbeis Competence Studie] (1. Aufl). Stuttgart: Steinbeis-Edition.*

- BMBF & KMK, (2011). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
- BMBF & KMK, (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten.
- Bohlinger, S. (2007). Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 42(43), 112–130.
- Bortz, J. (2006). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer-Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (4., überarb. Aufl., [Nachdr.]). Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Bosma, R. H., Le, P. D., Le, A. V., Ngo, A. T., Tran, H. M. T., Pham, S. H., & Wals, A. (2017). Making Curricula Competence-oriented at Vietnamese Universities. *Orienter des programmes universitaires sur base de la demande des compétences dans les Universités Vietnamiennes.*, 34, 3–19.
- Bowden, J. A., & Masters, G. N. (1993). *Implications for higher education of a competency-based approach to education and training*. Australian Government Pub. Service.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Brandt, R. (2011). *Wozu noch Universitäten?: ein Essay*. Hamburg: Meiner.
- Bronner, R., Appel, W., & Wiemann, V. (1999). *Empirische Personal- und Organisationsforschung: Grundlagen–Methoden–Übungen*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Bühler, A. L. (1955). *Kleine Wirtschafts- und Handwerksgeschichte*. Beltz.
- Castiglioni, L., & Mariotti, S. (1994). *Vocabolario della lingua latina: latino-italiano, italiano-latino* (4. ed). Torino: Loescher.
- Chapman, E., & O'Neill, M. (2010). Defining and assessing generic competencies in Australian universities: ongoing challenges. *Education research and perspectives*, 37(1), 105.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* (19. pr). Cambridge/Mass: MIT Press.
- Competence (o.D.). (2017a, März 14). *English Oxford Living Dictionaries*. Abgerufen von <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence>
- Competence (o.D.). (2017b, März 14). *Cambridge English Dictionary*. Abgerufen von <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>
- Competency (o.D.). (2017, März 14). *Cambridge English Dictionary*. Abgerufen von <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competency>
- Cross, J. (2010). "They had People Called Professors..." Changing Worlds of Learning: Strengthening Informal Learning in Formal Institutions? In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (Hrsg.), *Changing Cultures in Higher Education* (S. 43–54). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Curry, L., & Docherty, M. (2017). Implementing Competency-Based Education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 61. <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4716>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Domas, S. J., & Tiedeman, D. V. (1950). Teacher competence: An annotated bibliography. *The Journal of Experimental Education*, 19(2), 101–218.
- Duden. (2003). *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*. (A. Auberle & Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG Mannheim, Hrsg.) (5., überarb. Aufl). Mannheim: Dudenverl.
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, (1), 261–292.
- DWDS – Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. (2017, März 14). Abgerufen 14. März 2017

- Ebeling, W., & Feistel, R. (1994). *Chaos und Kosmos: Prinzipien der Evolution*. Spektrum Akad. Verlag.
- Ehlers, U.-D., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning*. Springer Science & Business Media.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1998). Ernst Haeckel - Der Künstler im Wissenschaftler. In E. Haeckel (Hrsg.), *Kunstform der Natur*. München.
- Eichinger, R. W., & Lombardo, M. M. (2004). Patterns of rater accuracy in 360-degree feedback. *People and Strategy*, 27(4), 23.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden: mit Online-Materialien* (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Erpenbeck, J. (1996). Synergetik, Wille, Wert und Kompetenz. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 7(4), 611–613.
- Erpenbeck, J. (2000). Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement. *Report, H*, 45, 84–97.
- Erpenbeck, J. (2009). Was sind Kompetenzen? In W. G. Faix, P. Mezger, & Steinbeis, School of International Business and Entrepreneurship (Hrsg.), *Talent, Kompetenz, Management. Bd. 1: [...] (S. 76–136)*. Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Erpenbeck, J., Faix, W. G., & Keim, S. (2011). Der Poffenberger\_KODE® X–die Entwicklung des Kompetenzmessverfahrens KODE® X an der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE). *Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung*, 113.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S., Sauter, W., & Fachverlag für Wirtschafts- und Steuerrecht Schäffer (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Faix, W. G. (2013). *Bildung. Kompetenzen. Werte*. Steinbeis-Edition.
- Faix, W. G., Buchwald, C., & Wetzler, R. (1994). *Der Weg zum schlanken Unternehmen*. Verlag Moderne Industrie.
- Faix, W. G., Kisgen, S., Blumenthal, I., Djalali, A., Gracht, H. v. d., Horne, A., & Rygl, D. (Hrsg.). (2017). *Lehrphilosophie der SIBE* (1. Aufl.). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Faix, W. G., & Laier, A. (1989). *Soziale Kompetenz*. Köln: Dt. Inst.-Verl.
- Faix, W. G., & Laier, A. (1996). *Soziale Kompetenz: Wettbewerbsfaktor der Zukunft*.
- Faix, W. G., & Mergenthaler, J. (2013). *Die schöpferische Kraft der Bildung: über die Entwicklung (zu) einer schöpferischen Persönlichkeit als grundlegende Bedingung für Innovationen und den unternehmerischen Erfolg; erläutert am Bildungsmodell der School of International Business and Entrepreneurship (SIBE) der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB); [über Innovation, Unternehmertum, Persönlichkeit und Bildung]* (2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Faix, W. G., Schulten, A., & Auer, M. (2009). Das Projekt-Kompetenz-Studium der Steinbeis-Hochschule Berlin (SHB). In W. G. Faix, P. Mezger, & Steinbeis, School of International Business and Entrepreneurship (Hrsg.), *Talent, Kompetenz, Management. Bd. 1: [...] (S. 175–217)*. Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Fellmeth, A. X., & Horwitz, M. (2009). *Guide to Latin in international law*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock „n“ roll)* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd rev. ed.). Stoke-on-Trent ; Sterling, VA: Trentham Books.

- Filoramo, G. (Hrsg.). (1996). *Storia delle religioni. 4: Religioni dell'India e dell'Estremo Oriente* (1. ed). Roma: Laterza.
- Fischer, M., & Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2014). *Qualität in der Berufsausbildung: Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fletcher, S. (1998). *Competence and organizational change: a handbook*. London: Kogan Page.
- Fletcher, S. (2000). *Competence-based assessment techniques*. London: Kogan Page.
- Garzanti (Firm) (Hrsg.). (1987). *Il Grande dizionario Garzanti della lingua italiana* (1a ed). Milano: Garzanti.
- Gelhard, A. (2012). *Kritik der Kompetenz* (2. Aufl). Zürich: Diaphanes.
- Giddens, A. (1996). *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. na.
- Giddens, A. (2008). *The consequences of modernity* (Reprint). Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, P. (2003). Jalons pour une histoire de la gestion des compétences. A. Klasfert et E. Oiry (éds.), *Gérer les compétences-des instruments aux processus*, Vuibert.
- Gilbert, T. F. (2007). *Human competence: engineering worthy performance* (Tribute ed). San Francisco: Pfeiffer.
- Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance: eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goodman, J. (2013). The meritocracy myth: National exams and the depoliticization of Thai education. *SOJOURN: Journal of Social Issues in Southeast Asia*, 28(1), 101–131.
- Grote, S., Kauffeld, S., & Frieling, E. (2006). *Kompetenzmanagement Grundlagen und Praxisbeispiele*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH.
- Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., ... Vasquez, J. A. (2016). Competency-based education: programme design and challenges to implementation. *Medical Education*, 50(5), 532–539. <https://doi.org/10.1111/medu.12977>
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung: eine Einführung* (2., überarb. Aufl). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Haken, H. (1996). Der Synergetische Computer. In G. Küppers (Hrsg.), *Chaos und Ordnung: Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft* (S. 177–199). Stuttgart: Reclam.
- Haken, H., & Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie: Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2., korrigierte Auflage). Göttingen Bern Wien: Hogrefe.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo deus: eine Geschichte von Morgen*. (A. Wirthensohn, Übers.). München: C.H. Beck.
- Hartmann, P., Baumbach, A., Lauterbach, W., & Albers, J. (2014). *Zivilprozessordnung: mit FamFG, GVG und anderen Nebengesetzen* (72., völlig neubearb. Aufl). München: Beck.
- Hasemann, K. (1983). Verhaltensbeobachtung und Ratingverfahren. *Enzykloädie der Psychologie, Serie Diagnostik, Bd, 4*, 434–488.
- Hayes, J. L. (1979). A new look at managerial competence: the AMA model of worthy performance. *Management Review*, 68(11), 2–3.
- Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: perspectives from the USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 383–394. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.916468>
- Hernandez-Linares, R., Agudo, J. E., Rico, M., & Sanchez, H. (2015). Transversal Competences in University Students of Engineerings. *Croatian Journal of Education - Hrvatski asopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2). <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1062>
- Heyse, V. (Hrsg.). (2010). *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: praxiserprobte Konzepte und Instrumente*. Münster: Waxmann.
- Heyse, V., & Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest*. Münster: Waxmann.

- Heyse, V., Erpenbeck, J., & Max, H. (2004). *Kompetenzen erkennen, bilanzieren und entwickeln*. Waxmann Verlag.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–286.
- Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 398–413. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.003>
- Horton, S. (2000). Introduction—the competency movement: its origins and impact on the public sector. *International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306–318.
- Huber, H. D. (2001). Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. In M. Bühler & A. Koch (Hrsg.), *Kunst & Interkontextualität. Materialien zum Symposium schau-vogel-schau* (S. 29–47). Salon Verlag.
- Huber, H. D. (2004a). Im Dschungel der Kompetenzen. In B. Lockemann, M. Scheibel, & H. D. Huber (Hrsg.), *Visuelle Netze: Wissensräume in der Kunst*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Huber, H. D. (2004b). Visuelle Performativität. In B. Lockemann, M. Scheibel, & H. D. Huber (Hrsg.), *Visuelle Netze: Wissensräume in der Kunst*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Hüning, L., Mordhorst, L., Röwert, R., & Ziegele, F. (2017). Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Hinsicht?
- Hüther, G. (2016). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ibnu, S. (2016). Revival of Competency Based Teacher Education. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 10(3).
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37(5), 541–567.
- Jamil, R. (2015). What Is Wrong with Competency Research? Two Propositions. *Asian Social Science*, 11(26). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n26p43>
- Jude, N., Hartig, J., & Klieme, E. (2008). *Kompetenzfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin u.a.: BMBF.
- Jünger, S. (2004). *Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung: theoretische Bedingungsverhältnisse und praktische Gestaltungsmöglichkeiten* (1. Aufl.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Junghanns, D. (2011). *Kompetenzmanagement im Hochschulsystem Kompetenzentwicklung von Nachwuchsführungskräften – Darstellung und Untersuchung am Beispiel des berufsintegrierten Projekt-Kompetenz-Studiums an der Steinbeis School of International Business and Entrepreneurship (SIBE)*. Universität Bielefeld.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln: ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzfassung*. Springer-Verlag.
- Kemmotsu, O. (1976). Letter: Fluroxene concentration in the perfusate. *Anesthesiology*, 44(1), 89–90.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university* (5th ed). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Khoza, R. J. (2006). *Let Africa lead: African transformational leadership for 21st century business*. Vezubuntu.
- Kisgen, S. (2017). *The future of business leadership education in tertiary education for graduates* (1st edition, 2017). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, (Bd. 8), 11–29.
- KMK. (2001). Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2015. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom*, (154).

- Konrad, F.-M. (2012). *Geschichte der Schule: von der Antike bis zur Gegenwart* (Orig.-Ausg., 2., durchges. und aktualisierte Aufl). München: Beck.
- Kotrlík, J. W., & Williams, H. A. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 1.
- Krechetnikov, K., Pestereva, N., & Rajović, G. (2016). Prospects for the development and internationalization of higher education in Asia. *European Journal of Contemporary Education*, (2), 229–238.
- Krosnick, J. A., & Berent, M. K. (1990). The impact of verbal labeling of response alternatives and branching on attitude measurement reliability in surveys. In *annual meeting of the American Association for Public Opinion Research, Lancaster, PA*.
- Küppers, G. (1996). Selbstorganisation: Selektion durch Schließung. In *Chaos und Ordnung: Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft*.
- Langer, I., & Schulz von Thun, F. (2007). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik: Ratingverfahren* (Lizenzausg). Münster: Waxmannnn.
- Lang-Wojtasik, G. (2014). Global teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 4–9.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27–46.
- Lenth, R. V. (2001). Some Practical Guidelines for Effective Sample Size Determination. *The American Statistician*, 55(3), 187–193.
- Li, J., & Xu, J. (2016). Investigating Causality between Global Experience and Global Competency for Undergraduates in Contemporary China's Higher Education: A Transformative Learning Theory Perspective. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 155.
- Lipsmeier, A. (2014). Qualität in der deutschen Berufsausbildung aus historischer Perspektive. In *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit* (S. 21–38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Luhmann, N. (Hrsg.). (2003). *Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?* (3. Aufl). München: Fink.
- Lyotard, J.-F. (1992). *The postmodern condition: a report on knowledge* (Repr). Manchester: Univ. Pr.
- MacClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for „Intelligence“. *American Psychologist*, 28(1), 22–26.
- Malik, F. (2009). *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation: Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme* (Neuausg., (5. Aufl.)). Bern: Haupt.
- Manpower Services Commission (MSC). (1981). *Glossary of training terms*. MSC.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl). Weinheim: Beltz.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: the next generation. *Training & development*, 51(5), 40–48.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Meyer, H.-D., & Zahedi, K. (2014). *Offener Brief an Andreas Schleicher*. OECD, Paris.
- MOHSIN, A., BINTI, A. M., HALIM, H. A., AHMAD, N. H., & FARHANA, N. (2017). Assessing the Role of Entrepreneurial Competencies on Innovation Performance: A Partial Least Squares (PLS) Approach. *Journal of Business Inquiry: Research, Education & Application*, 16(1).

- Mulder, M. (2007). Kompetenz - Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 40, 5–24.
- Müller, D. (2006). *Das Bildungsideal der OECD: zur Kritik der normativen Grundlagen der PISA-Studie*. Inst. für Pädag. der Univ.
- Nachtigall, C. (1998). *Selbstorganisation und Gewalt*. Münster: Waxmann.
- Nederstigt, W., & Mulder, M. (2011). Competence Based Education in Indonesia: Evaluating the Matrix of Competence-Based Education in Indonesian Higher Education.
- Neuser, W. (1993). Traditionslinien in Wissenschaft und Wissenschaftsgeschichte. *Biologisches Zentralblatt*, 112, 131–135.
- Neuser, W. (2011). A formação e o conceito de indivíduo na Renascença. *Educação*, 34(1).
- Neuser, W. (2013). *Wissen begreifen: zur Selbstorganisation von Erfahrung, Handlung und Begriff*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nickse, R. S., McClure, L., & Northwest Regional Educational Laboratory (Hrsg.). (1981). *Competency-based education: beyond minimum competency testing*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn: zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J., & Zierer, K. (2015). *Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe: zwölf unangenehme Wahrheiten*. Freiburg: Herder.
- North, K., Reinhardt, K., & Sieber-Suter, B. (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis: Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln ; mit vielen Fallbeispielen* (2., überarb. und erw. Aufl). Wiesbaden: Springer-Gabler.
- Nuissl, E., Schiersmann, C., Siebert, H., & Weinberg, J. (2002). Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung. *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele*, 49.
- Onions, C. T. (Hrsg.). (1996). *The Oxford dictionary of English etymology* (Repr). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Springer-Verlag.
- Paslack, R. (2013). *Urgeschichte der Selbstorganisation: zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas* (Bd. 32). Springer-Verlag.
- Pelizäus-Hoffmeister, H. (2006). *Biographische Sicherheit im Wandel? eine historisch vergleichende Analyse von Künstlerbiographien* (1. Aufl). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Plünnecke, A. (2004). Akademisches Humankapital in Deutschland - Potenziale und Handlungsbedarf. *IW-Trends*, (2). <https://doi.org/10.2373/1864-810X.04-02-05>
- Poffenberger, A. T. (1925). *Psychology in advertising*. New York, NY, US: McGraw-Hill Book Company. Abgerufen von <http://content.apa.org/books/10970-000>
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79–91.
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1–15.
- Prigogine, I. (1997). *The end of certainty: time, chaos, and the new laws of nature* (1st Free Press ed). New York: Free Press.
- Raju, J. (2013). Viewing Higher Education Information Literacy through the African Context Lens. *African Journal of Library, Archives & Information Science*, 23(2).
- Reetz, L. (2003). Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn, 99–124.



- Rindermann, H. (2006). Was messen internationale Schulleistungsstudien? *Psychologische Rundschau*, 57(2), 69–86.
- Ritter, J., Gründer, K., Gabriel, G., & Eisler, R. (Hrsg.). (1971). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Völlig neubearbeitete Ausg. des Wörterbuchs der philosophischen Begriffe von Rudolf Eisler). Basel: Schwabe.
- Rocci, L. (1993). *Vocabolario greco-italiano*. Roma: Società Editrice Dante Alighieri.
- Rombach, H. (1974). *Lexikon der Pädagogik* (Bd. 1). Herder.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Bd 1, Bildsamkeit und Bestimmung*. Hermann Schroedel Vlg.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd 2, Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hermann Schroedel Vlg.
- Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modelling and assessment in the USA. *International journal of training and development*, 3(2), 90–105.
- Salganik, L. H., & Rychen, D. S. (Hrsg.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, MA ; Toronto: Hogrefe & Huber.
- Sander, T., & Weckwerth, J. (2013). Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen. *die hochschule*, 22(1), 173–192.
- SAT. (o. J.). The College Board - College Admissions - SAT - University & College Search Tool. Abgerufen 30. Juni 2017, von <https://www.collegeboard.org/>
- Schärl, G. (2009). *Der Handwerker: Aus der Tradition ins 21. Jahrhundert. Eine Status Quo-Analyse zum Erwerb und Nutzen dieses Qualifikationstypus*. FernUniversität in Hagen.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. (M. Bischoff, Übers.) (3. Aufl.). Berlin: Berlin-Verl.
- Shershneva, V. A., Shkerina, L. V., Sidorov, V. N., Sidorova, T. V., & Safonov, K. V. (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, (3), 357–367.
- Shrivastava, M., & Shrivastava, S. (2014). Political economy of higher education: comparing South Africa to trends in the world. *Higher Education*, 67(6), 809–822. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9709-6>
- SIBE, SCHOOL OF INTERNATIONAL BUSINESS AND ENTREPRENEURSHIP. (2017). Employment Report 2017. Abgerufen von <http://www.steinbeis-sibe.de/wp-content/uploads/2017/08/SIBE-Employment-Report-2017.pdf>
- Singh, P. (2011). Transformation and performativity in universities in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 25(6), 1190–1204.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.
- Steinmann, H., & Löhr, A. (1992). Die Diskussion um eine Unternehmensethik in der Bundesrepublik Deutschland. *Lenk/Maring (Hg.), Wirtschaft und Ethik*, Reclam, Stuttgart.
- Stemmer, N. (1971). A note on competence and performance. *Linguistics*, 9(65). <https://doi.org/10.1515/ling.1971.9.65.83>
- Strebler, M., Robinson, D., & Heron. (1997). *Getting the Best Out of Your Competencies*. ERIC.
- Sturing, L., Biemans, H. J. A., Mulder, M., & de Bruijn, E. (2011). The Nature of Study Programmes in Vocational Education: Evaluation of the Model for Comprehensive Competence-Based Vocational Education in the Netherlands. *Vocations and Learning*, 4(3), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9059-4>
- Suciu, A. I., & Măță, L. (2010). Conceptual delimitations regarding pedagogical competenc (i) e (s). *Educația Plus*, 189–200.

- Takayama, K. (2013). OECD, 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.755711>
- Taylor, F. W. (1914). *The principles of scientific management*. Harper.
- Tippelt, R. (2013). Bildung, Persönlichkeit und professionelle Führung. In W. G. Faix, J. Erpenbeck, M. Auer, & Steinbeis, School of International Business and Entrepreneurship (Hrsg.), *Bildung, Kompetenzen, Werte* (1. Aufl, S. 245–264). Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Tippelt, R., & Gebrande, J. (2017). Kompetenzmessung in der Weiter- und Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von PIAAC. In J. Erpenbeck, L. von Rosenstiel, S. Grote, W. Sauter, & Fachverlag für Wirtschafts- und Steuerrecht Schäffer (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- True, A. C. (1929). *A history of agricultural education in the United States: 1785-1925*. US Government Printing Office.
- Turturean, C. (2015). Who's Afraid of the Effect Size? *Procedia Economics and Finance*, 20, 665–669. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00121-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00121-5)
- Van Huy, N., & Hamid, M. O. (2015). Educational policy borrowing in a globalized world: A case study of common European framework of reference for languages in a Vietnamese University. *English Teaching: Practice & Critique*, 14(1), 60–74.
- Veith, H. (2003). Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*, 179.
- Vonken, M. (2001). Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97(4), 503–522.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen-eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in schulen* (S. 17–32). Beltz.
- Welsch, W. (2008). *Unsere postmoderne Moderne* (7. Aufl). Berlin: Akad.-Verl.
- Wesselink, R., Mulder, M., van den Elsen, E. R., & Biemans, H. J. A. (2006). Developing competence-based VET in the Netherlands. In *Annual Meeting of the AERA*.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wilson Van Voorhis, C. R., & Morgan, B. L. (2007). Understanding Power and Rules of Thumb for Determining Sample Sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 43–50. <https://doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p043>
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Zedler, J. H. (1731). *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste.. (o.D.)* (Bd. 6). JH Zedler. Abgerufen von <https://www.zedler-lexikon.de/index.html?c=startseite&l=de>
- Zepke, N., & Leach, L. (2007). Improving student outcomes in higher education: New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 655–668.

## **Anhangsverzeichnis und Anhang**

Anhang 1: Darstellung der Skalennutzung .....	138
Anhang 2: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil A) .....	138
Anhang 3: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil B) .....	144
Anhang 4: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil C) .....	150
Anhang 5: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil D) .....	153
Anhang 6: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil E) .....	159
Anhang 7: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil F) .....	163
Anhang 8: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil G).....	166

## Anhang 1: Darstellung der Skalennutzung

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Gesamt
Gesamt	245	82	1.500	3.247	3.389	4.297	4.428	4.592	3.358	2.382	2.077	2.506	46.312
% von Mandant	0,5%	1,9%	3,3%	8,4%	7,6%	10,0%	10,1%	10,1%	7,6%	5,2%	4,5%	5,5%	100,0%
Gesamt	15.830	244	3.833	16.877	13.282	14.238	14.158	15.892	11.458	7.688	7.237	8.581	28.107
% von Mandant	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	107	205	815	1.473	2.994	4.092	5.242	4.541	4.041	2.649	892	123	27.894
% von Mandant	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	132	250	869	1.442	2.820	3.822	5.118	5.264	4.274	2.810	1.096	214	28.151
% von Mandant	0,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	89	216	813	1.736	3.357	4.649	5.838	6.120	3.662	1.999	559	86	27.824
% von Mandant	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	45	132	469	1.178	2.757	4.115	5.696	5.716	4.176	2.640	814	131	27.899
% von Mandant	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	71	188	651	1.251	3.249	4.688	5.948	6.252	3.989	2.097	636	88	27.746
% von Mandant	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	53	148	224	440	1.126	1.478	1.843	1.826	1.328	744	242	123	27.736
% von Mandant	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	159	279	883	1.642	3.085	4.068	5.121	5.021	3.890	2.719	897	199	28.182
% von Mandant	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	100	251	1.014	1.774	3.673	4.602	5.502	4.643	3.275	1.869	561	78	27.342
% von Mandant	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	203	423	1.000	1.653	2.734	3.646	4.374	4.916	4.199	3.382	1.444	299	29.473
% von Mandant	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	207	424	1.305	2.196	3.896	4.688	5.440	4.462	2.928	1.604	365	57	27.532
% von Mandant	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	120	190	594	1.151	2.382	3.427	4.117	5.188	4.461	3.447	1.323	297	27.261
% von Mandant	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	159	284	725	1.375	2.389	3.445	5.093	5.263	4.685	3.660	1.256	167	28.389
% von Mandant	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Gesamt	50	124	416	830	1.853	2.892	4.248	5.460	5.128	4.443	1.943	300	28.027
% von Mandant	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	1.923	4.115	13.391	25.033	48.795	65.675	84.131	81.200	62.877	41.922	14.864	2.422	446.348
	0,43%	0,92%	3,00%	5,61%	10,89%	14,71%	18,65%	18,19%	14,09%	9,39%	3,33%	0,56%	100,00%

## Anhang 2: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil A)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	Individuelle Ebene				
1.1	Reflexivität	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	<p>Ich besitze ein stark ausgeprägtes Pflichtgefühl gegenüber der Termineinhaltung und Qualität bei Durchführung einer Aufgabe. (S. 1, o.)</p> <p>Bei Erledigung einer Aufgabe versuche ich diese ganzheitlich zu betrachten und vollständig zu erfüllen. Mit einer unvollständigen Arbeit gebe ich mich nicht zufrieden. (S.1, o.)</p> <p>Im Gespräche/Diskussion versuche ich immer fair und objektiv zu bleiben (S. 2, m.)</p> <p>Am Anfang von verschiedenen Aufgaben bringe ich in die Diskussionen oft verschiedene Lösungsansätze ein, sowie große Lust mich aktiv am Prozess zu engagieren. (S. 3, o.)</p> <p>da es eins meiner Lebensmottos ist: „Tue was Du versprochen hast“. Dementsprechend verspreche ich auch nie Sachen, bei denen ich weiß, dass ich sie nicht erfüllen kann (zu Zuverlässigkeit, S. 5, o.)</p> <p>Jede Aufgabe, ob in der Arbeit oder im Studium, versuche ich immer so sorgfältig und qualitativ wie möglich umzusetzen (S. 5, m.)</p> <p>Eine wichtige Erkenntnis auf diesem Weg wurde mir erst am letzten Seminar bezüglich des KODEX-Verfahrens ersichtlich und zwar, dass einer meiner stärksten Handlungsantriebe Unabhängigkeit ist. Das hat mir dann geholfen zu verstehen, warum meine soziale Kompetenz so ist, wie sie ist (S. 8, o.)</p> <p>Zur selben Zeit habe ich mich aber auch gefragt, wieso kam es zu solchen Veränderungen. Einerseits kann es sein, dass mich diesmal zufällig die Kommilitonen bewertet haben, die mich grundsätzlich höher schätzen als andere Studenten/-innen im Kurs. Andererseits haben mich vielleicht die Leute besser kennengelernt und ich habe meine Kompetenzen auch wirklich verbessert. (S. 8, u)</p>	<p>Oft sinkt meine Einsatzbereitschaft, sobald ich meine Ideen nicht durchsetzen kann. Ich muss akzeptieren, dass nicht immer die Lösung von mir kommen muss, sondern die beste Lösung kann oft in Zusammenarbeit zu Stande kommen. (S. 2, 0.)</p> <p>Darüber hinaus muss ich mich mit meinen Lösungen mehr durchsetzen (S.2, 0.)</p> <p>Da ich mich als gewissermaßen zurückhaltende Person empfinde, fühle ich oft keine Notwendigkeit viel zu kommunizieren (lange zu plaudern etc.). Dennoch kann sich das als Nachteil in einem gesprächigen Kreis erweisen. Ein passiver Zuhörer kann als langweilig oder ohne Meinung empfunden werden und dadurch weniger wahrgenommen werden, wenn es um die Überzeugungsfähigkeit geht. (S. 2, u.)</p> <p>Sobald es mit der Implementierung losgeht, verliere ich jedoch oft die Begeisterung/Interesse daran und dadurch auch die Motivation ergebnisorientiert zu handeln. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein – keine bzw. ungenaue Ziele der Aufgabe, unklare Vorgehensweise, fehlende Motivation und Disziplin durch nicht spannende Inhalte der Aufgaben etc. Durch Internet-Surfen (oder ähnliches) lasse ich mich von der eigentlichen Aufgabe ablenken und erbringe das Ergebnis meist erst in „der letzten Minute“ unter Zeitdruck. (S. 3, o.)</p> <p>Diese Kompetenz würde ich gerne ausbauen, da meine Ideen manchmal nicht wahrgenommen werden, was wiederum meine Motivation für weitere Aktivitäten verringert (zu Akquisitionsstärke, S. 4, o.)</p> <p>Wenn es sich um eine wirklich wichtige Kritik handelt, sollte ich lernen diese besser (z.B. sachlicher, höflicher etc.) zu verpacken (S. 5, o.)</p> <p>Auch wenn meine Arbeit meistens sehr qualitativ ist, ist diese oft ineffizient, da der Zeitverbrauch für diese Arbeit sehr hoch gewesen ist (S. 5, m.)</p> <p>Unter gewissen Bedingungen sehe ich diese Stärke als ausgeprägt an, allerdings geht diese manchmal etwas zurück. Hierfür sehe ich Handlungsbedarf. (S. 5, u.)</p> <p>Wegen meiner manchmal emotionalen und direkten Art befinde ich mich oft schneller in Konflikten als gedacht. An dieser Problematik sollte ich bewusst arbeiten. (S. 6, m.)</p> <p>Oft kann ich meine Ideen nicht „verkaufen“, da meine Überzeugungsfähigkeit nicht so gut ausgeprägt ist (S. 7, o.)</p>	<p>Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.</p> <p>Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.</p>
1.2	Emotionale Labilisierung	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	<p>Zudem bereitet es mir Freude zu wissen, dass meine Arbeit zur Erreichen der Abteilungs-/ Unternehmensziele beigetragen hat. (S. 2, o.)</p> <p>Ich höre gerne zu und stelle dem Gesprächspartner auch Fragen zum aktuellen Thema (S. 2, m.)</p> <p>Über die Ergebnisse war ich positiv überrascht. (S. 8, u.)</p> <p>Die Wahrheit werde ich nie erfahren, aber ich würde mich sehr freuen, wenn die zweite Variante die Richtige wäre (S. 9, o)</p>	<p>Da das Ausmaß der nicht-verbalen Kommunikation beim Telefonat kleiner als beim persönlichen Gespräch ist, fürchte ich oft, nicht schnell genug und richtig auf unvorhergesehene Gesprächswendungen reagieren zu können. (S.2, u)</p> <p>Die erste Überraschung erfolgte mit dem Ergebnis der KODE-Selbsteinschätzung. In schwierigen Lebens- und Arbeitsbedingungen erwies sich meine soziale Kompetenz als gering. (S. 7, u.)</p> <p>Das war der Punkt, wo ich anfang an mir selbst zu zweifeln – habe ich mich wirklich so falsch eingeschätzt oder mache ich etwas falsch, dass andere Leute von mir einen solchen Eindruck haben? (S. 8, m.)</p>	<p>Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.</p>
1.3	Lernmotivation	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	<p>Neue Aufgaben sehe ich immer als eine Herausforderung und nehme diese gerne an mit dem Ausblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung. (S. 2, o.)</p> <p>Das war der Anstoß für mich zu überlegen, warum ich so oder anders eingeschätzt werde, bin ich mit dieser Einschätzung zufrieden und wenn nicht, was kann ich dafür tun. (S. 7, m.)</p> <p>Dennoch die starke Orientierung auf die Teamarbeit im Studium</p>		<p>Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.</p>

			<p>und in der Arbeit hat mir gezeigt, dass es in einem Team oder einer Gruppe von mehreren Menschen sich eine sogenannte Gruppendynamik entwickelt. Das war ein Signal für mich, dass eine gelegentliche Ablehnung meiner Meinung nicht hauptsächlich persönlich ist, sondern dass ich einfach lernen muss, mich der Gruppendynamik anzupassen statt zu versuchen diese zu stoppen. Also versuchte ich während den Gruppenarbeiten mehr auf die Meinungen von anderen einzugehen und gelassener zu bleiben, wenn meine Idee nicht akzeptiert wird. Das Ändern meiner eigenen Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit mit anderen Leuten hat mir geholfen, alle drei oben genannten Fähigkeiten zu verbessern. (S. 8, o.)</p> <p>Einige Sachen seiner Kritik nahm ich an und versuchte, bei gewissen Dingen an mir zu arbeiten. Bereits bei den nächsten Gesprächen konnte ich sehen, dass das Gesprächsklima sich verbessert hatte (S. 8, m.)</p>		Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.
2.	<b>Soziale Ebene</b>				
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppendynamische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	<p>Bereits in der Schule und an der Universität habe ich mich aktiv bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagiert und mich gerne für die gemeinsamen Interessen meiner Kommilitonen eingesetzt. (S. 1, u.)</p> <p>Im Team fühle ich mich oft für die Erledigung sowie Mitgestaltung der Aufgabe verantwortlich, fördere gerne die Meinungsabfrage auch der leisesten Teilnehmer. (S. 2, 0.)</p> <p>Eine rechtzeitig erledigte Aufgabe, auch wenn ein hoher geistiger Aufwand und Initiative benötigt werden, kann als Motivation für die nächsten Aufgaben positiv wirken, da dies zudem eventuell mit Lob von Kollegen verbunden sein kann (S. 3, u.)</p> <p>Während meines Erststudiums habe ich zwei ehrenamtliche Positionen vertreten (S. 5, u.)</p>	<p>Während meinem Projekteinsatz bin ich mehrmals mit plötzlichen Konflikten mit meinem Vorgesetzten konfrontiert worden. In solchen Situationen fühlte ich mich unerfahren und konnte nicht die Konflikte deeskalieren (S.6, m.)</p> <p>Nicht selten werde ich als zurückhaltend eingeschätzt von den Leuten, die mich wenig kennen. Diese Tatsache steht mir im Weg beim Netzwerken (S. 7, 0.)</p> <p>Es war mir bewusst, dass ich eher ein Einzelspieler statt Teamplayer bin, allerdings war das Ergebnis ein Zeichen, dass ich meinem Verhalten in Beziehungen mit anderen Menschen mehr Aufmerksamkeit widmen sollte. (S. 7, u.)</p> <p>Das war der Punkt, wo ich anfang an mir selbst zu zweifeln – habe ich mich wirklich so falsch eingeschätzt oder mache ich etwas falsch, dass andere Leute von mir einen solchen Eindruck haben? (S. 8, m.)</p>	<p>Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.</p> <p>Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.</p> <p>Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.</p>
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreibender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.			Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.	Auch wenn ich der Meinung bin, dass zu einer Kommunikation zwei Menschen dazugehören, war ich für das etwas einseitige Feedback dankbar. (S. 8, m.)		<p>Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.</p>
3.	<b>Fachliche Ebene</b>				
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.		Es gibt teilweise unternehmensinterne Themen und Werte, bei denen meine persönliche Meinung jedoch weniger Zustimmung findet /s. 5, o.)	Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.

4.	Kontextebenen				
4.1	Organisation	Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen		Grundsätzlich hatte ich mich bei den ersten zwei KODEX-Tests besser eingeschätzt als meine Kommilitonen. Im zweiten Testverfahren habe ich meine Selbsteinschätzung etwas weiter runter gestuft, da offensichtlich meine Selbsteinschätzung deutlich höher als die Fremdeinschätzung war. Leider hatten mich meine Kommilitonen auch bei dem zweiten Test niedriger eingeschätzt als bei dem ersten Test (s. 8, m.)  Aufgrund der Ergebnisse des zweiten Tests und auch dem Feedback meines Vorgesetzten stufte ich bei manchen Kompetenzen meine Einschätzung wieder ein bisschen nach unten (S. 8, u.)  Diesmal waren fast alle Kommilitonen-Beurteilungen höher als meine Selbsteinschätzung. In absoluten Zahlen waren beinahe alle meine Kompetenzen 1-2 Punkte höher bewertet als im ersten und zweiten Test. Insbesondere deutlich höher war der Wert für die Teamfähigkeit (S. 8, u.)	Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.
4.2	Lernunterstützung	Existenz lernbegleitender und -unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen	Auf diesem Grund fand ich die systematische Messung der Kompetenzen sehr sinnvoll für eine vertiefte Selbsterkenntnis (S. 7, m.)		Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	Zeitlicher Rahmen	Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen			Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil A)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ)
1	Individuelle Ebene			
1.1	Reflexivität	<p>Ich besitze ein stark ausgeprägtes Pflichtgefühl gegenüber der Termineinhaltung und Qualität bei Durchführung einer Aufgabe. (S. 1, o.)</p> <p>Bei Erledigung einer Aufgabe versuche ich diese ganzheitlich zu betrachten und vollständig zu erfüllen. Mit einer unvollständigen Arbeit gebe ich mich nicht zufrieden. (S.1, o.)</p> <p>Im Gespräche/Diskussion versuche ich immer fair und objektiv zu bleiben (S. 2, m.)</p> <p>Am Anfang von verschiedenen Aufgaben bringe ich in die Diskussionen oft verschiedene Lösungsansätze ein, sowie große Lust mich aktiv am Prozess zu engagieren. (S. 3, o.)</p> <p>da es eins meiner Lebensmottos ist: „Tue was Du versprochen hast“.</p> <p>Dementsprechend verspreche ich auch nie Sachen, bei denen ich weiß, dass ich sie nicht erfüllen kann (zu Zuverlässigkeit, S. 5, o.)</p> <p>Jede Aufgabe, ob in der Arbeit oder im Studium, versuche ich immer so sorgfältig und qualitativ wie möglich umzusetzen (S. 5, m.)</p> <p>Eine wichtige Erkenntnis auf diesem Weg wurde mir erst am letzten Seminar bezüglich des KODEX-Verfahrens ersichtlich und zwar, dass einer meiner stärksten Handlungsantriebe Unabhängigkeit ist. Das hat mir dann geholfen zu verstehen, warum meine soziale Kompetenz so ist, wie sie ist (S. 8, o.)</p>	<p>Oft sinkt meine Einsatzbereitschaft, sobald ich meine Ideen nicht durchsetzen kann. Ich muss akzeptieren, dass nicht immer die Lösung von mir kommen muss, sondern die beste Lösung kann oft in Zusammenarbeit zu Stande kommen. (S. 2, o.)</p> <p>Darüber hinaus muss ich mich mit meinen Lösungen mehr durchsetzen (S.2, 0.)</p> <p>Da ich mich als gewissermaßen zurückhaltende Person empfinde, fühle ich oft keine Notwendigkeit viel zu kommunizieren (lange zu plaudern etc.). Dennoch kann sich das als Nachteil in einem geschäftlichen Kreis erweisen. Ein passiver Zuhörer kann als langweilig oder ohne Meinung empfunden werden und dadurch weniger wahrgenommen werden, wenn es um die Überzeugungsfähigkeit geht. (S. 2, u.)</p> <p>Sobald es mit der Implementierung losgeht, verliere ich jedoch oft die Begeisterung/Interesse daran und dadurch auch die Motivation ergebnisorientiert zu handeln. Die Gründe hierfür können unterschiedlich sein – keine bzw. ungenaue Ziele der Aufgabe, unklare Vorgehensweise, fehlende Motivation und Disziplin durch nicht spannende Inhalte der Aufgaben etc. Durch Internet-Surfen (oder ähnliches) lasse ich mich von der eigentlichen Aufgabe ablenken und erbringe das Ergebnis meist erst in „der letzten Minute“ unter Zeitdruck. (S. 3, o.)</p> <p>Diese Kompetenz würde ich gerne ausbauen, da meine Ideen manchmal nicht wahrgenommen werden, was wiederum meine Motivation für weitere Aktivitäten verringert (zu Akquisitionstärke, S. 4, o.)</p> <p>Wenn es sich um eine wirklich wichtige Kritik handelt, sollte ich lernen diese besser (z.B. sachlicher, höflicher etc.) zu verpacken (S. 5, o.)</p> <p>Auch wenn meine Arbeit meistens sehr qualitativ ist, ist diese oft ineffizient, da der Zeitverbrauch für diese Arbeit sehr hoch gewesen ist (S. 5, m.)</p> <p>Unter gewissen Bedingungen sehe ich diese Stärke als ausgeprägt an, allerdings geht diese manchmal etwas zurück. Hierfür sehe ich Handlungsbedarf. (zu Initiative, S. 5, u.)</p> <p>Wegen meiner manchmal emotionalen und direkten Art befinde ich mich oft schneller in Konflikten als gedacht. An dieser Problematik sollte ich bewusst arbeiten. (S. 6, m.)</p> <p>Oft kann ich meine Ideen nicht „verkaufen“, da meine Überzeugungsfähigkeit nicht so gut ausgeprägt ist (S. 7, o.)</p>	<p>- Pflichtgefühl</p> <p>- Gibt sich nicht mit unvollständiger Arbeit zufrieden</p> <p>- Fairness und Objektivität</p> <p>- Große Motivation bei Beginn der Aufgaben</p> <p>- Zuverlässigkeit</p> <p>- Streben nach Unabhängigkeit</p> <p>- Demotivation bei nicht Durchsetzung der eigenen Idee</p> <p>- Zurückhaltende Persönlichkeit</p> <p>- Sinkendes Interesse bei Aufgaben ohne klare Ziele oder Vorgehensweise</p> <p>- Notwendigkeit der Entwicklung im Bereich Kommunikation</p> <p>- Ineffiziente Arbeitsweise durch zu detailliertes Vorgehen</p>
1.2	Emotionale	Zudem bereitet es mir Freude zu wissen,	Da das Ausmaß der nicht-verbalen Kommunikation beim	- Freude am Beitragen des

	<b>Labilisierung</b>	<p>dass meine Arbeit zur Erreichen der Abteilungs-/ Unternehmensziele beigetragen hat. (S. 2, o.)</p> <p>Ich höre gerne zu und stelle dem Gesprächspartner auch Fragen zum aktuellen Thema (S. 2, m.)</p> <p>Über die Ergebnisse war ich positiv überrascht. (S. 8, u.)</p>	<p>Telefonat kleiner als beim persönlichen Gespräch ist, fürchte ich oft, nicht schnell genug und richtig auf unvorhergesehene Gesprächswendungen reagieren zu können. (S.2, u)</p> <p>Die erste Überraschung erfolgte mit dem Ergebnis der KODE-Selbsteinschätzung. In schwierigen Lebens- und Arbeitsbedingungen erwies sich meine soziale Kompetenz als gering. (S. 7, u.)</p> <p>Das war der Punkt, wo ich anfang an mir selbst zu zweifeln – habe ich mich wirklich so falsch eingeschätzt oder mache ich etwas falsch, dass andere Leute von mir einen solchen Eindruck haben? (S. 8, m.)</p>	<p>Erfolgs des Unternehmens</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Freuen über Ergebnisse der Einschätzung</li> <li>- Hört gerne zu</li> <li>- Angst bei Gesprächen</li> <li>- Überraschung bei niedriger Einschätzung der Kommunikativen Kompetenz</li> <li>- Zweifel an der eigenen Selbsteinschätzungsfähigkeit</li> </ul>
1.3	<b>Lernmotivation</b>	<p>Neue Aufgaben sehe ich immer als eine Herausforderung und nehme diese gerne an mit dem Ausblick auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung. (S. 2, o.)</p> <p>Das war der Anstoß für mich zu überlegen, warum ich so oder anders eingeschätzt werde, bin ich mit dieser Einschätzung zufrieden und wenn nicht, was kann ich dafür tun. (S. 7, m.)</p> <p>Dennoch die starke Orientierung auf die Teamarbeit im Studium und in der Arbeit hat mir gezeigt, dass es in einem Team oder einer Gruppe von mehreren Menschen sich eine sogenannte Gruppendynamik entwickelt. Das war ein Signal für mich, dass eine gelegentliche Ablehnung meiner Meinung nicht hauptsächlich persönlich ist, sondern dass ich einfach lernen muss, mich der Gruppendynamik anzupassen statt zu versuchen diese zu stoppen. Also versuchte ich während den Gruppenarbeiten mehr auf die Meinungen von anderen einzugehen und gelassener zu bleiben, wenn meine Idee nicht akzeptiert wird. Das Ändern meiner eigenen Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit mit anderen Leuten hat mir geholfen, alle drei oben genannten Fähigkeiten zu verbessern. (S. 8, o.)</p> <p>Einige Sachen seiner Kritik nahm ich an und versuchte, bei gewissen Dingen an mir zu arbeiten. Bereits bei den nächsten Gesprächen konnte ich sehen, dass das Gesprächsklima sich verbessert hatte (S. 8, m.)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neue Aufgaben stimulieren die eigene Entwicklung</li> <li>- Selbstreflektion</li> <li>- Streben nach besserer Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit</li> </ul>
2.	<b>Soziale Ebene</b>			
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	<p>Bereits in der Schule und an der Universität habe ich mich aktiv bei gesellschaftlichen Aktivitäten engagiert und mich gerne für die gemeinsamen Interessen meiner Kommilitonen eingesetzt. (S. 1, u.)</p> <p>Im Team fühle ich mich oft für die Erledigung sowie Mitgestaltung der Aufgabe verantwortlich, fördere gerne die Meinungsabfrage auch der leisesten Teilnehmer. (S. 2, 0.)</p> <p>Eine rechtzeitig erledigte Aufgabe, auch wenn ein hoher geistiger Aufwand und Initiative benötigt werden, kann als Motivation für die nächsten Aufgaben positiv wirken, da dies zudem eventuell mit Lob von Kollegen verbunden sein kann (S. 3, u.)</p> <p>Während meines Erststudiums habe ich zwei ehrenamtliche Positionen vertreten (S. 5, u.)</p>	<p>Während meinem Projekteinsatz bin ich mehrmals mit plötzlichen Konflikten mit meinem Vorgesetzten konfrontiert worden. In solchen Situationen fühlte ich mich unerfahren und konnte nicht die Konflikte deeskalieren (S.6, m.)</p> <p>Nicht selten werde ich als zurückhaltend eingeschätzt von den Leuten, die mich wenig kennen. Diese Tatsache steht mir im Weg beim Netzwerken (S. 7, 0.)</p> <p>Es war mir bewusst, dass ich eher ein Einzelspieler statt Teamplayer bin, allerdings war das Ergebnis ein Zeichen, dass ich meinem Verhalten in Beziehungen mit anderen Menschen mehr Aufmerksamkeit widmen sollte. (S. 7, u.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziales Engagement</li> <li>- Erledigen der Aufgaben wird mit Hoffnung auf Lob verbunden</li> <li>- Fühlt sich im Team Verantwortlich für Mitgestaltung</li> <li>- Konflikte mit Vorgesetzten</li> <li>- Kein Teamplayer</li> </ul>
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>			
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Auch wenn ich der Meinung bin, dass zu einer Kommunikation zwei Menschen dazugehören, war ich für das etwas einseitige Feedback dankbar. (S. 8, m.)		- Dankbar für Feedback
3.	<b>Fachliche Ebene</b>			
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>		Es gibt teilweise unternehmensinterne Themen und Werte, bei denen meine persönliche Meinung jedoch weniger Zustimmung findet /s. 5, o.)	- Persönliche Meinung wird nicht immer angenommen
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>			
4.	<b>Kontextebenen</b>			
4.1	<b>Organisation</b>		<p>Grundsätzlich hatte ich mich bei den ersten zwei KODEX-Tests besser eingeschätzt als meine Kommilitonen. Im zweiten Testverfahren habe ich meine Selbsteinschätzung etwas weiter runter gestuft, da offensichtlich meine Selbsteinschätzung deutlich höher als die Fremdeinschätzung war. Leider hatten mich meine Kommilitonen auch bei dem zweiten Test niedriger eingeschätzt als bei dem ersten Test (s. 8, m.)</p> <p>Aufgrund der Ergebnisse des zweiten Tests und auch dem Feedback meines Vorgesetzten stufte ich bei manchen Kompetenzen meine Einschätzung wieder ein bisschen nach unten (S. 8, u.)</p> <p>Diesmal waren fast alle Kommilitonen-Beurteilungen höher als meine Selbsteinschätzung. In absoluten Zahlen waren beinahe alle meine Kompetenzen 1-2 Punkte höher bewertet als im ersten und zweiten Test. Insbesondere deutlich höher war der Wert für die Teamfähigkeit (S. 8, u.)</p> <p>Zur selben Zeit habe ich mich aber auch gefragt, wieso kam es zu solchen Veränderungen. Einerseits kann es sein, dass mich diesmal zufällig die Kommilitonen bewertet haben, die</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbsteinschätzung besser als Fremdeinschätzungen</li> <li>- Selbsteinschätzung wurde immer weiter heruntargestuft</li> <li>- Unsicherheit über positive Einschätzung der Entwicklung</li> </ul>



			mich grundsätzlich höher schätzen als andere Studenten/-innen im Kurs. Andererseits haben mich vielleicht die Leute besser kennengelernt und ich habe meine Kompetenzen auch wirklich verbessert. (S. 8, u)	
4.2	Lernunterstützung	Auf diesem Grund fand ich die systematische Messung der Kompetenzen sehr sinnvoll für eine vertiefte Selbsterkenntnis (S. 7, m.)		- Systematische Messung als wertvoll für die eigene Reflektion empfunden
4.3	Zeitlicher Rahmen			

## Anhang 3: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil B)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	Individuelle Ebene				
1.1	Reflexivität	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	<p>Besonders wenn ich mich für Vorhaben begeistern kann, zeige ich eine hohe Einsatzbereitschaft (S. 20, o.)</p> <p>Ich nehme die mir übertragenen Aufgaben sehr ernst und führe sie nach bestem Wissen und Gewissen und mit hoher Gründlichkeit aus. Ich lege dabei ein hohes Pflichtgefühl und eine hohe Arbeitsdisziplin an den Tag (S. 11, o.)</p> <p>Ich habe ein Unternehmensaudit verantwortet, welches mir nicht sinnvoll und erfolgsversprechend erschien. Nichtsdestotrotz habe ich die Aufgabe mit hoher Sorgfalt und Disziplin gelöst, sodass ich am Ende trotz meiner sehr kritischen Einstellung zur Aufgabe ein sehr gutes Ergebnis erzielt habe. (S. 11, m.)</p> <p>Ich habe eine sehr vermittelnde und ausgleichende Persönlichkeit. Ich kann mich gut in verschiedene, möglicherweise konfligierende Interessenlagen hineinversetzen und durch Vermittlung Konflikte lösen (S. 11, u.)</p> <p>Für diese Möglichkeit habe ich mich spontan, aber bewusst unter Abwägen der Chancen und Risiken entschieden. (S. 14, o.)</p> <p>Nichtsdestotrotz bin ich stets in der Lage, mich situativ auf Änderungen im Plan einzustellen und schnell neue, durchdachte Entscheidungen zu treffen, wenn die Kommunikation sinnvoll modifiziert oder ergänzt werden kann (S. 14, m.)</p> <p>Es ist mir wichtig, verschiedenste Standpunkte zu hören und gegeneinander abzuwägen. (S. 15, o.)</p> <p>Beim Einbeziehen von Meinungen und bei der Entwicklung von Lösungen kann ich mich regelmäßig auf meine Intuition verlassen, wenn es sich für Standpunkte zu entscheiden, mit denen mein Team weitestgehend einverstanden ist (S. 15, m.)</p> <p>In kritischen, schwierigen Situationen bewahre ich Gelassenheit und zeige Nervenstärke. Das hilft mir, mich selbst immer wieder trotz Irritationen zu organisieren, meine Konzentrationsfähigkeit auf die Aufgabenstellungen zu richten und keine Kraft zu verschwenden (S. 15, u.)</p> <p>Ich habe mich von der entstehenden Unsicherheit nicht irritieren lassen und habe weiter auf mein Ziel hingearbeitet, bis wirklich feststand, dass abgesagt wird (S. 15, u.)</p> <p>Ich reflektiere regelmäßig schwierige Situationen und versuche das positive und die Erfolge dieser Situationen für mich herauszustrichen, um in neuen herausfordernden Situationen wieder diese Strategien einzusetzen (S. 16, o.)</p> <p>Vom ersten Tag an wusste ich, dass dies eine besondere Chance ist (S. 17, m.)</p> <p>Diese Vielzahl an Aufgaben fordern mich, aber ich wachse stetig daran (S. 17, u.)</p> <p>habe ich mich im Zeitraum zwischen KODE-X 1 und 2 stark in fast allen Kompetenzen, die mein Unternehmensvertreter bewertet hat, verbessert... Aber auch Schwächen wie das ganzheitliche Denken und die Innovationsfreudigkeit konnte ich ausbauen. Besonders letztere sehe ich aber noch immer als kritisch an und arbeite weiter an einer Verbesserung. Mein Zwischenzeugnis im Anhang belegt, meine gute Entwicklung und untermauert meine Stärken. (s. 18, m.)</p>	<p>In der Begeisterung für meine Arbeit und mein Arbeitsumfeld übersehe ich oftmals Verbesserungsmöglichkeiten. Zudem bin ich Neuem gegenüber manchmal nicht genügend aufgeschlossen (S. 12, u.)</p> <p>Ich nehme viele Gegebenheiten, die ich kritischer und verbesserungswürdiger wahrnehmen könnte, noch viel zu häufig hin und bemühe mich noch zu selten, um Verbesserungen (S. 12, u.)</p> <p>In Situationen, in denen mir Verbesserungspotenziale auffallen, bin ich manchmal zu bequem, zu zurückhaltend oder zeige zu viel Respekt vor Autoritäten, um sie einzubringen und durchzusetzen. (S. 12, u.)</p> <p>Bei der Vertiefung in Arbeitsaufträge vernachlässige ich von Zeit zu Zeit den „Blick über den Tellerrand“ und konzentriere mich bei Lösungsfindungen zu stark auf bloßes spezifisches Fachwissen (S. 13, o.)</p> <p>Ich übersehe zu häufig noch die „Hidden Agendas“, die Vorgesetzte und Kollegen mit Arbeitsaufträgen oder Anweisungen verbinden. (S. 13, m.)</p> <p>Bei der Konzeption für eine Veranstaltung setzte ich anfangs zu sehr auf eine bestimmte Thematik und lies andere wichtige Themen außen vor. Ich verfolgte zu stark den zuerst eingeschlagenen Weg ohne dabei mein breites Vorwissen zu nutzen. (S. 13, m.)</p> <p>Es fällt mir nicht immer leicht, aktiv auf meine internen Kunden zugehen und für meine Projekte, Projektergebnisse und für Unterstützung im Projekt werben (S. 16, o.)</p> <p>Wenn es darum geht, Kollegen aus anderen Bereichen für mein Projekt zu begeistern und sie für Unterstützung zu gewinnen, bin ich noch zu oft zaghaft, obwohl ich weiß, dass meine Projekterfolge davon profitieren würden (S. 16, m.)</p> <p>Ich bin nicht energisch genug, wenn Vereinbarungen zur Zuarbeit von Kollegen nicht eingehalten werden, etwa wenn man sich auf gegenseitige Unterstützung geeinigt hat, aber ich nur einseitig zugearbeitet habe (S. 16, u.)</p> <p>Im Arbeitskontext könnte ich noch mehr Ideen und Lösungsvorschläge erarbeiten und diese einbringen. Im privaten Kontext kommen mir viel häufiger Ideen (S. 16, u.)</p> <p>Ich lasse mich von Unterbrechungen, wie E-Mails und Gesprächen, ablenken und verliere den Faden bei der Ideenfindung (S. 17, o.)</p> <p>Unter Arbeits- und Zeitdruck bringe ich noch zu wenig gute Ideen hervor. Mein kreatives Arbeiten ist noch nicht effektiv und effizient genug (S. 17, o.)</p> <p>Ich durchdenke viele Sachverhalte eher still und gründlich bevor ich Fragen stelle oder mich einbringe. Oftmals habe ich viele Lösungen für Frage- und Problemstellungen schon im Kopf während sich die Arbeitsgruppe noch um Lösungen bemüht. Leider bringe ich mich in solchen Situationen nicht energisch genug ein, sodass meine Kompetenzen nicht aufscheinen können. (S. 18, u.)</p> <p>eher introvertierte Persönlichkeit (S. 18, u.9)</p>	<p>Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.</p> <p>Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.</p>
1.2	Emotionale Labilisierung	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von	Ich kann für Dinge brennen und entwickle viel positive Energie für meine Aufgaben (S. 10, o.)		Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die

		Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	Entscheidungen zu treffen und damit meine Projekte im Arbeitskontext bewusst und gezielt zu gestalten, macht mir viel Freude (S. 13, u.) Gleichzeitig macht es mir aber auch Spaß, Entscheidungen im Sinne von Kollegen und gemeinsamen Commitments zu treffen (S. 14, o.)		Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.  Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.
1.3	<b>Lernmotivation</b>	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	Um fest in meinen Arbeitsplatz übernommen zu werden, habe ich einen zweiwöchigen Probeinsatz absolviert, in dem ich zwei hochkarätige Events konzeptionell vorbereiten sollte. Das Feedback, welches ich erhalten habe, war sehr gut und die Entscheidung ist u.a. für mich gefallen, weil ich die Aufgabe sehr gründlich und mit großer Umsicht, d.h. der Berücksichtigung zahlreicher Eventualitäten gelöst habe. (S. 11, o.) Da ich Schwierigkeiten habe, in Arbeitsergebnissen am Bildschirm eigene Fehler und Unsauberkeiten zu erkennen, drucke ich mir meine erstellten Ergebnisse, wie z.B. Konzepte und Texte, nun immer aus und korrigiere Fehler auf dem Papier bevor ich sie an meine Vorgesetzten weiterleite. Außerdem gehe ich die Ergebnisse langsam durch, da ich zu sehr schnellem Lesen neige und dann etwaige Fehler leicht übersehe (S. 11, m). Ich nehme mir vor, im Konfliktfall noch routinierter und gelassener zu werden und auch temporär ungelöste Konflikte nicht negativ auf meine Arbeitsleistung wirken zu lassen (S. 12, m). Ich habe mich bewusst dafür entschieden, meine Vorgesetzten, einen Senior Projektleiter, über neun Monate zu vertreten, obwohl es auch die Alternative gab, diesen durch einen neuen Kollegen interimweise zu ersetzen. Ich wollte unbedingt mehr Verantwortung tragen und viel häufiger Entscheidungssituationen erleben. Die Häufigkeit von Entscheidungen nahm rasant zu und ich war gezwungen schnellere, fundiertere und bedeutsamere Entscheidungen zu treffen. Mit der Zeit habe ich immer mehr Vertrauen in meine eigene Entscheidungsfreude und -fähigkeit gewonnen. (S. 14, o.) Ich habe eine hohe Aufmerksamkeit auf meine Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext gelegt, denn hier gab es wirklich herausfordernde und spannende Situationen, an denen ich lernen und mich entwickeln konnte, in denen ich mein Kompetenzprofil schärfen und ausbauen konnte und deren Bewältigung ich als wertvolle Referenzen vorweisen kann (S. 18, o.)	Insofern bin ich etwas betrübt, dass meine Bewertungen im Studienkontext nicht dem Leistungsniveau im Unternehmen sprechen, nehme dies aber als Ansporn, stetig daran zu arbeiten, dass mein Können auch sichtbar wird ohne mich dabei als Mensch zu sehr zu verbiegen (S. 18, u)	Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.  Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.
2.	<b>Soziale Ebene</b>				
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppenspezifische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	Ich bin mit gutem Beispiel voran gegangen und habe ein Konzept zur Umsetzung des Projektes entwickelt und setze es nun gemeinsam mit meiner Kollegin um, wobei ich sie stets ermuntere, zielstrebig gemeinsam mit mir das Projekt voranzutreiben (S. 10, m.) Ich setzte mich im privaten Bereich selbstlos für meine kranke Großmutter ein und biete ihr in vielen schwierigen Lebenslagen Unterstützung (S. 10, u.) Ich überlege mir genau, z.B. bei hohem Arbeitsdruck, wie viele Aufgaben ich annehme und stelle meine Kollegen und Vorgesetzten ehrlich dar, wenn meine Situation keine weiteren Aufgaben zulässt. So vermeide ich, dass ich Aufgaben nicht gründlich genug bewältigen kann und Kollegen enttäusche (S. 11, u.) Ich beziehe meine Mitarbeiter im Projekt regelmäßig in Entscheidungsprozesse mit ein (S. 15, o.) Ich war an einem Interessenkonflikt beteiligt, bei dem es einer Vorgesetzten darum ging, Arbeitspakete gerecht und den Fähigkeiten entsprechend an Kollegen zu verteilen. Die Kollegen fühlten sich ungerecht behandelt	Ich hatte am Beginn meiner Tätigkeit ein schwieriges Verhältnis zu einer meiner Vorgesetzten, die mir und meiner Arbeit sehr stark misstraute. (S. 11, u.)	Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.  Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.  Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.

			<p>und es entstand ein Konflikt zwischen beiden und der Vorgesetzten. Ich habe eine neutrale Rolle eingenommen und durch Vermitteln zwischen den drei Parteien dazu beigetragen, dass sich der Konflikt löst. (S. 12, o.)</p> <p>In einem Fall eines starken Interessenkonflikts in meiner Abteilung, habe ich zwischen den Teammitgliedern bewusst vermittelt, die beiden Interessenlagen in einem Mediationsgespräch gegenüber gestellt und mit beiden Teammitgliedern eine Lösung erarbeitet, um den Konflikt zu beenden (s. 15, m.)</p> <p>Wenn ich feststelle, dass Kollegen etwas fehlt, das ich ihnen für ihre Arbeit geben kann, unterstütze ich sie proaktiv (S. 15, m.)</p> <p>Ich setze mich für mehr Teamarbeit in meinem Bereich ein. Wenn ich bemerke, dass in Projektteams Mitglieder, die die Arbeit mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen bereichern können, schlage ich vor, diese Personen (temporär) einzubinden (S. 15, m.)</p>		
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	<p>Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreibender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.</p>		<p>Einerseits habe ich tatsächlich im Studium, z.B. in Gruppenarbeiten, deutlich weniger Engagement an den Tag gelegt als im Unternehmen (S. 18, u.)</p>	<p>Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.</p>
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	<p>Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.</p>	<p>Ich habe desöfteren von meinen Kollegen die Rückmeldung bekommen, dass meine Einsatzbereitschaft „ansteckend“ ist (S. 10, o.)</p> <p>Mein Business Mentor hat mir sie als eine meiner größten Stärken im ersten Feedbackgespräch bestätigt (S. 10, 0.)</p> <p>Schließlich habe ich das offene Gespräch gesucht und diplomatisch meine Lage geschildert und Vertrauen erbeten. Diese Schilderung habe ich mit konkreten Erfolgen unterfüttert ohne dabei zu offensiv zu agieren. Ab diesem Zeitpunkt hat sich das Verhältnis merklich gebessert (S. 12, o.)</p> <p>Die Erstellung des Planes habe ich kreativ gestaltet und mich aus der Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten für die richtigen entschieden, denn das Feedback meiner internen Kunden war sehr gut und der Plan wird derzeit nach Vorgabe umgesetzt. (S. 14, m.)</p>	<p>Ich konnte mich mit diesem nicht identifizieren, habe es aber trotzdem bedenkenlos weitergeleitet, was dazu führte, dass ich das schlechte Feedback für das Ergebnis erhielt. (S. 13, m.)</p>	<p>Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.</p>
3.	<b>Fachliche Ebene</b>				
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	<p>Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.</p>	<p>Ich bin nunmehr verantwortlich für die Geschäftssteuerung meines Bereiches und die Schnittstellenarbeit mit dem Vorstandsstab Personal (S. 17, u.)</p>		<p>Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.</p>
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	<p>Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.</p>	<p>Diese Vielzahl an Aufgaben fordern mich, aber ich wachse stetig daran. (S. 17, u.)</p>		<p>Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.</p>
4.	<b>Kontextebenen</b>				
4.1	<b>Organisation</b>	<p>Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen</p>	<p>Meine Kompetenzentwicklung während meines Projekteinsatzes lässt sich vor allem mit der Beurteilung meines Vorgesetzten und Business Mentors unterlegen. (S. 18, o.)</p> <p>Ich habe eine hohe Aufmerksamkeit auf meine Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext gelegt, denn hier gab es wirklich herausfordernde und spannende Situationen, an denen ich lernen und mich entwickeln konnte, in denen ich mein Kompetenzprofil schärfen und ausbauen konnte und deren Bewältigung ich als wertvolle Referenzen vorweisen kann (S. 18,</p>	<p>die Bewertungen meiner Kommilitonen nicht die Kompetenzentwicklung im Unternehmen widerspiegeln (S. 18, u.)</p> <p>habe ich viele meiner Seminare verlegt, sodass ich vor allem in der 2. Studienhälfte nur sehr wenige Seminare mit meinem Kurs zusammen hatte (S. 18, u.)</p>	<p>Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.</p>

4.2	Lernunterstützung	Existenz lernbegleitender und –unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen	o.) Mein zweijähriges Projekt-Kompetenz-Studium erachte ich als persönlich wie beruflich sehr gewinnbringend und mit großen Lernfortschritten verbunden (S. 17, m.)		Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	Zeitlicher Rahmen	Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen			Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil B)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ)
1	Individuelle Ebene			
1.1	Reflexivität	<p>Besonders wenn ich mich für Vorhaben begeistern kann, zeige ich eine hohe Einsatzbereitschaft (S. 20, o.)</p> <p>Ich nehme die mir übertragenen Aufgaben sehr ernst und führe sie nach bestem Wissen und Gewissen und mit hoher Gründlichkeit aus. Ich lege dabei ein hohes Pflichtgefühl und eine hohe Arbeitsdisziplin an den Tag (S. 11, o.)</p> <p>Ich habe ein Unternehmensaudit verantwortet, welches mir nicht sinnvoll und erfolgversprechend erschien. Nichtsdestotrotz habe ich die Aufgabe mit hoher Sorgfalt und Disziplin gelöst, sodass ich am Ende trotz meiner sehr kritischen Einstellung zur Aufgabe ein sehr gutes Ergebnis erzielt habe. (S. 11, m.)</p> <p>Ich habe eine sehr vermittelnde und ausgleichende Persönlichkeit. Ich kann mich gut in verschiedene, möglicherweise konfligierende Interessenlagen hineinversetzen und durch Vermittlung Konflikte lösen (S. 11, u.)</p> <p>Für diese Möglichkeit habe ich mich spontan, aber bewusst unter Abwägen der Chancen und Risiken entschieden. (S. 14, o.)</p> <p>Nichtsdestotrotz bin ich stets in der Lage, mich situativ auf Änderungen im Plan einzustellen und schnell neue, durchdachte Entscheidungen zu treffen, wenn die Kommunikation sinnvoll modifiziert oder ergänzt werden kann (S. 14, m.)</p> <p>Es ist mir wichtig, verschiedenste Standpunkte zu hören und gegeneinander abzuwägen. (S. 15, o.)</p> <p>Beim Einbeziehen von Meinungen und bei der Entwicklung von Lösungen kann ich mich regelmäßig auf meine Intuition verlassen, wenn es sich für Standpunkte zu entscheiden, mit denen mein Team weitestgehend einverstanden ist (S. 15, m.)</p> <p>In kritischen, schwierigen Situationen bewahre ich Gelassenheit und zeige Nervenstärke. Das hilft mir, mich selbst immer wieder trotz Irritationen zu organisieren, meine Konzentrationsfähigkeit auf die Aufgabenstellungen zu richten und keine Kraft zu verschwenden (S. 15, u.)</p> <p>Ich habe mich von der entstehenden Unsicherheit nicht irritieren lassen und habe weiter auf mein Ziel hingearbeitet, bis wirklich feststand, dass abgesagt wird (S. 15, u.)</p> <p>Ich reflektiere regelmäßig schwierige Situationen und versuche das positive und die Erfolge dieser Situationen für mich herauszustrichen, um in neuen herausfordernden Situationen wieder diese Strategien einzusetzen (S. 16, o.)</p> <p>Vom ersten Tag an wusste ich, dass dies eine besondere Chance ist (S. 17, m.)</p> <p>Diese Vielzahl an Aufgaben fordern mich, aber ich wachse stetig daran (S. 17, u.)</p> <p>habe ich mich im Zeitraum zwischen KODE-X 1 und 2 stark in fast allen Kompetenzen, die mein Unternehmensvertreter bewertet hat, verbessert...</p> <p>Aber auch Schwächen wie das ganzheitliche Denken und die Innovationsfreudigkeit konnte ich ausbauen. Besonders letztere sehe ich aber noch immer als kritisch an und arbeite weiter an einer Verbesserung. Mein Zwischenzeugnis im Anhang belegt, meine gute Entwicklung und untermauert meine Stärken. (s. 18, m.)</p>	<p>In der Begeisterung für meine Arbeit und mein Arbeitsumfeld übersehe ich oftmals Verbesserungsmöglichkeiten. Zudem bin ich Neuem gegenüber manchmal nicht genügend aufgeschlossen (S. 12, u.)</p> <p>Ich nehme viele Gelegenheiten, die ich kritischer und verbesserungswürdiger wahrnehmen könnte, noch viel zu häufig hin und bemühe mich noch zu selten, um Verbesserungen (S. 12, u.)</p> <p>In Situationen, in denen mir Verbesserungspotenziale auffallen, bin ich manchmal zu bequem, zu zurückhaltend oder zeige zu viel Respekt vor Autoritäten, um sie einzubringen und durchzusetzen. (S. 12, u.)</p> <p>Bei der Vertiefung in Arbeitsaufträge vernachlässige ich von Zeit zu Zeit den „Blick über den Tellerrand“ und konzentriere mich bei Lösungsfindungen zu stark auf bloßes spezifisches Fachwissen (S. 13, o.)</p> <p>Ich übersehe zu häufig noch die „Hidden Agendas“, die Vorgesetzte und Kollegen mit Arbeitsaufträgen oder Anweisungen verbinden. (S. 13, m.)</p> <p>Bei der Konzeption für eine Veranstaltung setze ich anfangs zu sehr auf eine bestimmte Thematik und lies andere wichtige Themen außen vor. Ich verfolgte zu stark den zuerst eingeschlagenen Weg ohne dabei mein breites Vorwissen zu nutzen. (S. 13, m.)</p> <p>Es fällt mir nicht immer leicht, aktiv auf meine internen Kunden zugehen und für meine Projekte, Projektergebnisse und für Unterstützung im Projekt werben (S. 16, o.)</p> <p>Wenn es darum geht, Kollegen aus anderen Bereichen für mein Projekt zu begeistern und sie für Unterstützung zu gewinnen, bin ich noch zu oft zaghaft, obwohl ich weiß, dass meine Projekterfolge davon profitieren würden (S. 16, m.)</p> <p>Ich bin nicht energisch genug, wenn Vereinbarungen zur Zuarbeit von Kollegen nicht eingehalten werden, etwa wenn man sich auf gegenseitige Unterstützung geeinigt hat, aber ich nur einseitig zugearbeitet habe (S. 16, u.)</p> <p>Im Arbeitskontext könnte ich noch mehr Ideen und Lösungsvorschläge erarbeiten und diese einbringen. Im privaten Kontext kommen mir viel häufiger Ideen (S. 16, u.)</p> <p>Ich lasse mich von Unterbrechungen, wie E-Mails und Gesprächen, ablenken und verliere den Faden bei der Ideenfindung (S. 17, o.)</p> <p>Unter Arbeits- und Zeitdruck bringe ich noch zu wenig gute Ideen hervor. Mein kreatives Arbeiten ist noch nicht effektiv und effizient genug (S. 17, o.)</p> <p>Ich durchdenke viele Sachverhalte eher still und gründlich bevor ich Fragen stelle oder mich einbringe. Oftmals habe ich viele Lösungen für Frage- und Problemstellungen schon im Kopf während sich die Arbeitsgruppe noch um Lösungen bemüht. Leider bringe ich mich in solchen Situationen nicht energisch genug ein, sodass meine Kompetenzen nicht aufscheinen können. (S. 18, u.)</p> <p>eher introvertierte Persönlichkeit (S. 18, u.9)</p>	<p>- Einsatzbereitschaft bei Begeisterung</p> <p>- Gewissenhaftigkeit und Disziplin</p> <p>- Konfliktlösungsfähigkeit und Teamfähigkeit</p> <p>- Entscheidungsfähigkeit</p> <p>- Gelassenheit und Positivität</p> <p>- Wächst an Herausforderungen</p> <p>- Reflektiert Stärken und Schwächen</p> <p>- <i>Zu viel Begeisterung lässt Blick für Wesentliches verlieren</i></p> <p>- <i>Manchmal zu bequem</i></p> <p>- <i>Innovationsbereitschaft nicht konstant</i></p> <p>- <i>Noch zu zurückhaltend in konfliktbehafteten oder fordernde sozialen Situationen</i></p>
1.2	Emotionale Labilisierung	<p>Ich kann für Dinge brennen und entwickle viel positive Energie für meine Aufgaben (S. 10, o.)</p> <p>Entscheidungen zu treffen und damit meine Projekte im Arbeitskontext bewusst und gezielt zu gestalten, macht mir viel Freude (S. 13, u.)</p> <p>Gleichzeitig macht es mir aber auch Spaß, Entscheidungen im Sinne von Kollegen und gemeinsamen Commitments zu treffen (S. 14, o.)</p>		<p>- Kann für eine Aufgabe brenne</p> <p>- Empfindet Freude bei Entscheidungen und Gestaltung</p> <p>- Hat Spaß bei Einbeziehung von Kollegen</p>
1.3	Lernmotivation	<p>Um fest in meinen Arbeitsplatz übernommen zu werden, habe ich einen zweiwöchigen Probeeinsatz absolviert, in dem ich zwei hochkarätige Events konzeptionell vorbereiten sollte Das Feedback welches ich erhalten habe, war sehr gut und die</p>	<p>Insofern bin ich etwas betrübt, dass meine Bewertungen im Studienkontext nicht dem Leistungsniveau im Unternehmen sprechen, nehme dies aber als Ansporn, stetig daran zu arbeiten, dass mein Können auch sichtbar wird</p>	<p>- Zielstrebigkeit</p> <p>- Bewusste Annahme von Herausforderungen</p> <p>- Kompetenzentwicklung im Arbeitskontext als Chance</p>

		<p>Entscheidung ist u.a. für mich gefallen, weil ich die Aufgabe sehr gründlich und mit großer Umsicht, d.h. der Berücksichtigung zahlreicher Eventualitäten gelöst habe. (S. 11, o.)</p> <p>Da ich Schwierigkeiten habe, in Arbeitsergebnissen am Bildschirm eigene Fehler und Unsauberkeiten zu erkennen, drucke ich mir meine erstellten Ergebnisse, wie z.B. Konzepte und Texte, nun immer aus und korrigiere Fehler auf dem Papier bevor ich sie an meine Vorgesetzten weiterleite. Außerdem gehe ich die Ergebnisse langsam durch, da ich zu sehr schnellem Lesen neige und dann etwaige Fehler leicht übersehe (S. 11, m)</p> <p>Ich nehme mir vor, im Konfliktfall noch routinierter und gelassener zu werden und auch temporär ungelöste Konflikte nicht negativ auf meine Arbeitsleistung wirken zu lassen (S. 12, m.)</p> <p>Ich habe mich bewusst dafür entschieden, meine Vorgesetzten, einen Senior Projektleiter, über neun Monate zu vertreten, obwohl es auch die Alternative gab, diesen durch einen neuen Kollegen interimweise zu ersetzen. Ich wollte unbedingt mehr Verantwortung tragen und viel häufiger Entscheidungssituationen erleben. Die Häufigkeit von Entscheidungen nahm rasant zu und ich war gezwungen schnellere, fundiertere und bedeutsamere Entscheidungen zu treffen. Mit der Zeit habe ich immer mehr Vertrauen in meine eigene Entscheidungsfreude und -fähigkeit gewonnen. (S. 14, o.)</p> <p>Ich habe eine hohe Aufmerksamkeit auf meine Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext gelegt, denn hier gab es wirklich herausfordernde und spannende Situationen, an denen ich lernen und mich entwickeln konnte, in denen ich mein Kompetenzprofil schärfen und ausbauen konnte und deren Bewältigung ich als wertvolle Referenzen vorweisen kann (S. 18, o.)</p>	<p>ohne mich dabei als Mensch zu sehr zu verbiegen (S. 18, u)</p>	<p>- <i>Betrübt über schlechte Einschätzung der Kommilitonen</i></p>
<b>2.</b>	<b>Soziale Ebene</b>			
<b>2.1</b>	<b>Qualität der Beziehungen</b>	<p>Ich bin mit gutem Beispiel voran gegangen und habe ein Konzept zur Umsetzung des Projektes entwickelt und setze es nun gemeinsam mit meiner Kollegin um, wobei ich sie stets ermuntere, zielstrebig gemeinsam mit mir das Projekt voranzutreiben (S. 10, m.)</p> <p>Ich setzte mich im privaten Bereich selbstlos für meine kranke Großmutter ein und biete ihr in vielen schwierigen Lebenslagen Unterstützung (S. 10, u.)</p> <p>Ich überlege mir genau, z.B. bei hohem Arbeitsdruck, wie viele Aufgaben ich annehme und stelle meine Kollegen und Vorgesetzten ehrlich dar, wenn meine Situation keine weiteren Aufgaben zulässt. So vermeide ich, dass ich Aufgaben nicht gründlich genug bewältigen kann und Kollegen enttäusche (S. 11, u.)</p> <p>Ich beziehe meine Mitarbeiter im Projekt regelmäßig in Entscheidungsprozesse mit ein (S. 15, o.)</p> <p>Ich war an einem Interessenkonflikt beteiligt, bei dem es einer Vorgesetzten darum ging, Arbeitspakete gerecht und den Fähigkeiten entsprechend an Kollegen zu verteilen. Die Kollegen fühlten sich ungerecht behandelt und es entstand ein Konflikt zwischen beiden und der Vorgesetzten. Ich habe eine neutrale Rolle eingenommen und durch Vermitteln zwischen den drei Parteien dazu beigetragen, dass sich der Konflikt löst. (S. 12, o.)</p> <p>In einem Fall eines starken Interessenkonflikts in meiner Abteilung, habe ich zwischen den Teammitgliedern bewusst vermittelt, die beiden Interessenlagen in einem Mediationsgespräch gegenüber gestellt und mit beiden Teammitgliedern eine Lösung erarbeitet, um den Konflikt zu beenden (s. 15, m.)</p> <p>Wenn ich feststelle, dass Kollegen etwas fehlt, das ich ihnen für ihre Arbeit geben kann, unterstütze ich sie proaktiv (S. 15, m.)</p> <p>Ich setze mich für mehr Teamarbeit in meinem Bereich ein. Wenn ich bemerke, dass in Projektteams Mitglieder, die die Arbeit mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen bereichern können, schlage ich vor, diese Personen (temporär) einzubinden (S. 15, m.)</p>	<p>Ich hatte am Beginn meiner Tätigkeit ein schwieriges Verhältnis zu einer meiner Vorgesetzten, die mir und meiner Arbeit sehr stark misstraute. (S. 11, u.)</p>	<p>- Ist bemüht zur Teamarbeit und gemeinsamer Entscheidungsfindung - Vermittelnd - <i>Anfänglich schwieriges Verhältnis mit der Führungskraft</i></p>
<b>2.2</b>	<b>Kooperatives Lernen</b>		<p>Einerseits habe ich tatsächlich im Studium, z.B. in Gruppenarbeiten, deutlich weniger Engagement an den Tag gelegt als im Unternehmen (S. 18, u.)</p>	<p>- <i>Wenig Engagement in der Gruppe im Studium</i></p>
<b>2.3</b>	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	<p>Ich habe desöfteren von meinen Kollegen die Rückmeldung bekommen, dass meine Einsatzbereitschaft „ansteckend“ ist (S. 10, o.)</p> <p>Mein Business Mentor hat mir sie als eine meiner größten Stärken im ersten Feedbackgespräch bestätigt (S. 10, o.)</p> <p>Schließlich habe ich das offene Gespräch gesucht und diplomatisch meine Lage geschildert und Vertrauen erbeten. Diese Schilderung habe ich mit konkreten Erfolgen unterfüttert ohne dabei zu offensiv zu agieren. Ab diesem Zeitpunkt hat sich das Verhältnis merklich gebessert (S. 12, o.)</p> <p>Die Erstellung des Planes habe ich kreativ gestaltet und mich aus der Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten für die richtigen entschieden, denn das Feedback meiner internen Kunden war sehr gut und der Plan wird derzeit nach Vorgabe umgesetzt. (S. 14, m.)</p>	<p>Ich konnte mich mit diesem nicht identifizieren, habe es aber trotzdem bedenkenlos weitergeleitet, was dazu führte, dass ich das schlechte Feedback für das Ergebnis erhielt. (S. 13, m.)</p>	<p>- Wird durch das Feedback von Kollegen und Vorgesetzten bestätigt - <i>Positives Feedback von Kunden</i> - <i>Negatives Feedback da nicht eigenen Standard befolgt</i></p>
<b>3.</b>	<b>Fachliche Ebene</b>			
<b>3.1</b>	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	<p>Ich bin nunmehr verantwortlich für die Geschäftssteuerung meines Bereiches und die Schnittstellenarbeit mit dem Vorstandsstab</p>		<p>- Führungsposition</p>

		Personal (S. 17, u.)		
3.2	Art der Aufgaben(-inhalten)	Diese Vielzahl an Aufgaben fordern mich, aber ich wachse stetig daran. (S. 17, u.)		- Wird gefordert durch Vielzahl an Aufgaben
4.	Kontexte			
4.1	Organisation	<p>Meine Kompetenzentwicklung während meines Projekteinsatzes lässt sich vor allem mit der Beurteilung meines Vorgesetzten und Business Mentors unterlegen. (S. 18, o.)</p> <p>Ich habe eine hohe Aufmerksamkeit auf meine Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext gelegt, denn hier gab es wirklich herausfordernde und spannende Situationen, an denen ich lernen und mich entwickeln konnte, in denen ich mein Kompetenzprofil schärfen und ausbauen konnte und deren Bewältigung ich als wertvolle Referenzen vorweisen kann (S. 18, o.)</p>	<p>die Bewertungen meiner Kommilitonen nicht die Kompetenzentwicklung im Unternehmen widerspiegeln (S. 18, u.)</p> <p>habe ich viele meiner Seminare verlegt, sodass ich vor allem in der 2. Studienhälfte nur sehr wenige Seminare mit meinem Kurs zusammen hatte (S. 18, u.)</p>	<p>- Entwicklung wird von Fremdeinschätzung Business Mentor bestätigt</p> <p>- <i>Bewertung der Kommilitonen spiegelt nicht Entwicklung im Unternehmen wieder</i></p> <p>- <i>Wenig Seminare im eigenen Kurs belegt</i></p>
4.2	Lernunterstützung	Mein zweijähriges Projekt-Kompetenz-Studium erachte ich als persönlich wie beruflich sehr gewinnbringend und mit großen Lernfortschritten verbunden (S. 17, m.)		- PKS war gewinnbringend
4.3	Zeitlicher Rahmen			

## Anhang 4: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil C)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	Individuelle Ebene				
1.1	Reflexivität	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	<p>Meine Kreativität kennt oftmals keine Grenzen, was sich auch in meinen Hobbies Musik &amp; Kochen widerspiegelt. Gerne experimentiere ich und es freut mich, wenn es mir gelingt Neues zu schaffen. Dadurch überrasche ich meine Mitmenschen und kann diese auch für neue Dinge begeistern (S. 19, m.)</p> <p>Loyalität ist mir nicht nur gegenüber meinem Unternehmen wichtig, sondern auch gegenüber meinen Kollegen und Freunden. Ich konzentriere mich stets auf das Gute in Menschen und Dingen, weswegen mir es leicht fällt loyal zu sein. (S. 19, u.)</p> <p>Mir macht es in der Tat nichts aus Überstunden zu machen und alles zu geben. Vielmehr erfüllen mich Herausforderung und komplexe Aufgaben. Wenn ich im Arbeitsalltag ebendies vorfinde bin ich motiviert und bereit vollen Einsatz zu bringen (S. 20, o.)</p> <p>Ich bin sehr offen gegenüber Kritik (S. 21, u.)</p> <p>Mir ist bewusst, dass ich mich überall verbessern kann. Es ist meiner Meinung nach wichtig zu wissen, wie ich auf andere wirke (S. 21, u.)</p> <p>Ich begrüße Neuerungen und setze diese bei Bedarf auch selbstständig um. In unsicheren, offenen Situationen bin ich besonders motiviert Kreativität zu beweisen (S. 22, o.)</p> <p>Neue Erfahrungen zu sammeln ist eine meiner Grundmotivatoren. Ich mag es, meine Umgebung zu entdecken und stets zu lernen. Ich kann mich bspw. für Neues schnell begeistern (S. 22, m.)</p> <p>Immer schon knüpfe ich gerne Kontakt und gehe offen auf Mitmenschen und Arbeitskollegen zu (S. 22, u.)</p> <p>Ich erreiche meine Ziele und Forderungen durch geschickte und freundliche Formulierungen und indirekte Anreden (S. 23, o.)</p> <p>Bei mir selbst stelle ich dabei fest, dass ich eine offene, kritische Kommunikation bevorzuge (S. 23, o.)</p> <p>Die Anerkennung anderer ist für mich zweitrangig – in erster Linie setze ich mich selbstständig und eigenmotiviert für Ziele und Prozesse ein (S. 23, u.)</p>	<p>Auch ich bin, besonders aufgrund meines Auslandsaufenthaltes in Asien, relativ harmoniesüchtig und kann deswegen Konflikte nur unzureichend lösen (S. 20, u.)</p> <p>Bei Konflikten denke und hoffe ich oft, dass sich diese von alleine lösen. Aufgrund dessen interveniere ich häufig nur zeitverzögert oder gar nicht. Auch fällt es mir schwer auf den Tisch zu hauen. Es dauert lange bis ich in Rage komme. Die Stimme erhebe ich nur in Ausnahmefällen (S. 20, u.)</p> <p>Aufgrund der sich ständig ändernden Umwelt fällt es uns schwer uns festzulegen. Außerdem wurde ich schon als sehr perfektionistisch und innovationsfreudig bezeichnet – was dies erst recht zum Problem macht, denn jede Entscheidung könnte nicht perfekt und innovativ genug sein (S. 21, o.)</p> <p>Allerdings kann ich auch von einer Sache besessen werden und diese – im übertriebenen Maß – praktizieren. Dies wird wohl ausgelöst durch eigenen Perfektionismus und könnte schlimmstenfalls auf andere bedrohlich wirken (S. 23, u.)</p> <p>Ich versuche stets das ‚Große Ganze‘ zu begreifen und mich als Teil eines Systems zu sehen. Dies ist meine Grundüberzeugung – welche mir nun, bei der Kompetenz ‚Ergebnisorientiertes Handeln‘ im Weg steht. Denn hier sollte es wichtig sein, bestimmte Faktoren auszuklammern und das direkte Ergebnis, bzw. Erreichen eines Zieles als oberste Priorität zu sehen. (S. 24, m.)</p> <p>Deswegen verliere ich bei manchen Aufgaben den Blick fürs Wesentliche. In Verbindung mit meinem Perfektionismus verstricke ich mich oftmals in Details, welche ich zu 100% lösen möchte. Doch ‚mit Kanonen auf Spatzen zu schießen‘ ist oftmals kontraproduktiv, da dies daran hindert, schnelle Lösungen zu finden und Dinge sauber abzuschließen. (S. 24, m.)</p> <p>Nach wie vor kämpfe ich mit meinem Perfektionismus und mit meiner Innovationsfähigkeit. Oftmals möchte ich mich nicht festlegen und zögere Entscheidungen heraus. (S. 25, o.)</p>	<p>Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.</p> <p>Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.</p>
1.2	Emotionale Labilisierung	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	<p>Es freut mich, dass meine Kommilitonen hier meine größte Stärke sehen (S. 19, o.)</p> <p>Ich bin stolz auf meinen Arbeitgeber und präsentiere ihn nach außen hin vorteilhaft. Auch auf ehemalige Arbeitgeber bin ich stets stolz und konnte diese deswegen gut präsentieren (S. 19, u.)</p> <p>freut es mich, wenn mich andere bewerten (S. 21, u.)</p> <p>Es freut mich, dass meine Kommilitonen erkannt haben, dass ich mich nicht nur im Privatleben sondern auch im Arbeitsprozess sehr gerne einsetze (S. 23, u.)</p> <p>Überfordert zu sein ist für mich eine Herausforderung und es macht mir Freude, mir das dafür notwendige Wissen anzueignen (S. 23, u.)</p>		<p>Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.</p>
1.3	Lernmotivation	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	Bei meinem letzten Vertrag mit mir selbst setzte ich mir das Ziel meine Experimentierfreudigkeit stärker auf das Arbeitsleben zu übertragen. Bspw. versuchte ich komplizierte Informationen klar und strukturiert aufzubereiten, sowie einfachere Lösungswege für bestehende Prozesse anzudenken. Dies gelang mir, da ich bspw. einen Monatsbericht an die Geschäftsführung mit Hilfe einer		Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen,



			<p>Weltkarte anders visualisierte (S. 22, m.)</p> <p>Ich arbeite mich zügig in neue Themenblöcke ein und bringe das dafür notwendige persönliche Engagement mit. Auch privat bin ich Autodidakt und habe mir u.a. die Fotografie, Bild- &amp; Videobearbeitung sowie das Klavier- und Gitarre spielen selbst beigebracht (S. 23, u.)</p> <p>Beim letzten Vertrag mit mir selbst plante ich, Prozesse und E-Mails zu ordnen, um Entscheidungsgrundlagen zu schaffen. Dies habe ich auch umgesetzt. Bei kritischer Situation kann ich nun klarer Stellung beziehen, da ich vorab besser abwägen kann. Vor allem als Führungskraft ist es wichtig zu entscheiden. Die größeren Freiräume und der erhöhte Druck erfordern dies öfter als bei Angestellten. (S. 25, o.)</p>		<p>lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.</p> <p>Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.</p>
2.	<b>Soziale Ebene</b>				
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppenspezifische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	Schließlich arbeite ich mit Kollegen und nicht mit Feinden (S. 23, o.)		<p>Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.</p> <p>Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.</p> <p>Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.</p>
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreißender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.			Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.	<p>Auch mein Vorgesetzter hat erwähnt, dass ich stets auf der Stelle bin, sogar wenn dringende Aufgabe anfallen (S. 20, o.)</p> <p>Die Resonanz war sehr positiv (S. 22, m.)</p> <p>Diese Eigenschaft wurde damals von meinem Vorgesetzten im Nachgang sogar explizit erwähnt – in positiver Hinsicht (S. 23, u.)</p> <p>Meine Erfolge stoßen oftmals auf Verwunderung (S. 24, o.)</p>		<p>Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.</p>
3.	<b>Fachliche Ebene</b>				
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.
4.	<b>Kontextebenen</b>				
4.1	<b>Organisation</b>	Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch	<p>Dieser Test half mir zu verstehen, an welchen Eigenschaften ich arbeiten sollte (s. 21, u.)</p> <p>Erneut erahnen meine Kommilitonen. Dies wurde mir von meinen</p>		Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das

		methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen	Kommilitonen nun erneut als Stärke zugeschrieben. Der Wert hat sich leicht von ca. 6,6 auf 6,8 verbessert (S. 22, o.)  Nun stimmen mir auch meine Kommilitonen zu. Anfangs wurde ich mit 6 Punkten bewertet, bei der zweiten Umfrage mit 7 Punkten (S. 22, u.)  Diese Untersuchungen erachte ich als sinnvoll, da ich meine eigenen Stärken und Schwächen nun besser kenne. Dies hilft mir, mich in Diskussionen selbstbewusster einzubringen und auch in Bewerbungsgesprächen konkrete Beispiele für meine Charaktereigenschaften zu benennen Bspw. Wurde Konfliktlösungsfähigkeit von Kommilitonen in der Vergangenheit (4,5 Punkte im März 2011) als Schwäche benannt. Hier machte ich Fortschritte, denn nun (6 Punkte im September 2011) wurde dies wesentlich besser bewertet (s.25, u.)		Unternehmen beziehen.
4.2	<b>Lernunterstützung</b>	Existenz lernbegleitender und –unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen			Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen	kommt es häufig vor, dass ich auch spät abends noch mit den USA oder Mexiko kommunizieren muss. Dies stellt für mich aber meist keine Belastung dar (S. 20, m.)		Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil C)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	<b>Individuelle Ebene</b>			
1.1	<b>Reflexivität</b>	Meine Kreativität kennt oftmals keine Grenzen, was sich auch in meinen Hobbies Musik & Kochen widerspiegelt. Gerne experimentiere ich und es freut mich, wenn es mir gelingt Neues zu schaffen. Dadurch überrasche ich meine Mitmenschen und kann diese auch für neue Dinge begeistern (S. 19, m.)  Loyalität ist mir nicht nur gegenüber meinem Unternehmen wichtig, sondern auch gegenüber meinen Kollegen und Freunden. Ich konzentriere mich stets auf das Gute in Menschen und Dingen, weswegen mir es leicht fällt loyal zu sein. (S. 19, u.)  Mir macht es in der Tat nichts aus Überstunden zu machen und alles zu geben. Vielmehr erfüllen mich Herausforderung und komplexe Aufgaben. Wenn ich im Arbeitsalltag ebendies vorfinde bin ich motiviert und bereit vollen Einsatz zu bringen (S. 20, o.)  Ich bin sehr offen gegenüber Kritik (S. 21, u.)  Mir ist bewusst, dass ich mich überall verbessern kann. Es ist meiner Meinung nach wichtig zu wissen, wie ich auf andere wirke (S. 21, u.)  Ich begrüße Neuerungen und setze diese bei Bedarf auch selbstständig um. In unsicheren, offenen Situationen bin ich besonders motiviert Kreativität zu beweisen (S. 22, o.)  Neue Erfahrungen zu sammeln ist eine meiner Grundmotivatoren. Ich mag es, meine Umgebung zu entdecken und stets zu lernen. Ich kann mich bspw. für Neues schnell begeistern (S. 22, m.)  Immer schon knüpfe ich gerne Kontakt und gehe offen auf Mitmenschen und Arbeitskollegen zu (S. 22, u.)  Ich erreiche meine Ziele und Forderungen durch geschickte und freundliche Formulierungen und indirekte Anreden (S. 23, o.)  Bei mir selbst stelle ich dabei fest, dass ich eine offene, kritische Kommunikation bevorzuge (S. 23, o.)  Die Anerkennung anderer ist für mich zweitrangig – in erster Linie setze ich mich selbstständig und eigenmotiviert für Ziele und Prozesse ein (S. 23, u.)	Auch ich bin, besonders aufgrund meines Auslandsaufenthaltes in Asien, relativ harmoniestüchtig und kann deswegen Konflikte nur unzureichend lösen (S. 20, u.)  Bei Konflikten denke und hoffe ich oft, dass sich diese von alleine lösen. Aufgrund dessen interveniere ich häufig nur zeitverzögert oder gar nicht. Auch fällt es mir schwer auf den Tisch zu hauen. Es dauert lange bis ich in Rage komme. Die Stimme erhebe ich nur in Ausnahmefällen (S. 20, u.)  Aufgrund der sich ständig ändernden Umwelt fällt es uns schwer uns festzulegen. Außerdem wurde ich schon als sehr perfektionistisch und innovationsfreudig bezeichnet – was dies erst recht zum Problem macht, denn jede Entscheidung könnte nicht perfekt und innovativ genug sein (S. 21, o.)  Allerdings kann ich auch von einer Sache besessen werden und diese – im übertriebenen Maß – praktizieren. Dies wird wohl ausgelöst durch eigenen Perfektionismus und könnte schlimmstenfalls auf andere bedrohlich wirken (S. 23, u.)  Ich versuche stets das ‚Große Ganze‘ zu begreifen und mich als Teil eines Systems zu sehen. Dies ist meine Grundüberzeugung – welche mir nun, bei der Kompetenz ‚Ergebnisorientiertes Handeln‘ im Weg steht. Denn hier sollte es wichtig sein, bestimmte Faktoren auszuklammern und das direkte Ergebnis, bzw. Erreichen eines Zieles als oberste Priorität zu sehen. (S. 24, m.)  Deswegen verliere ich bei manchen Aufgaben den Blick fürs Wesentliche. In Verbindung mit meinem Perfektionismus verstricke ich mich oftmals in Details, welche ich zu 100% lösen möchte. Doch ‚mit Kanonen auf Spatzen zu schießen‘ ist oftmals kontraproduktiv, da dies daran hindert, schnelle Lösungen zu finden und Dinge sauber abzuschließen. (S. 24, m.)  Nach wie vor kämpfe ich mit meinem Perfektionismus und mit meiner Innovationsfähigkeit. Oftmals möchte ich mich nicht festlegen und zögere Entscheidungen heraus. (S. 25, o.)	- Hohe Kreativität und Innovationsfreudigkeit - Bevorzugt offene und kritische Kommunikation - Angespornt durch Kritik und Herausforderungen, sowie neues  - Hoher Perfektionismus und Innovationsfreudigkeit wirken als Hemmer bei Ergebnisorientiertes Handeln und Entscheidungsfähigkeit
1.2	<b>Emotionale Labilisierung</b>	Es freut mich, dass meine Kommilitonen hier meine größte Stärke sehen (S. 19, o.)  Ich bin stolz auf meinen Arbeitgeber und präsentiere ihn nach außen hin vorteilhaft. Auch auf ehemalige Arbeitgeber bin ich stets stolz und konnte diese deswegen gut präsentieren (S. 19, u.)   freut es mich, wenn mich andere bewerten (S. 21, u.)   Es freut mich, dass meine Kommilitonen erkannt haben, dass ich mich nicht nur im Privatleben sondern auch im Arbeitsprozess sehr gerne einsetze		- Freut sich über Erkennung Ihrer Stärken bei Kommilitonen - Freut sich über Möglichkeit neues Wissen anzueignen

		(S. 23, u.) Überfordert zu sein ist für mich eine Herausforderung und es macht mir Freude, mir das dafür notwendige Wissen anzueignen (S. 23, u.)		
1.3	Lernmotivation	Bei meinem letzten Vertrag mit mir selbst setzte ich mir das Ziel meine Experimentierfreudigkeit stärker auf das Arbeitsleben zu übertragen. Bspw. versuchte ich komplizierte Informationen klar und strukturiert aufzubereiten, sowie einfachere Lösungswege für bestehende Prozesse anzudenken. Dies gelang mir, da ich bspw. einen Monatsbericht an die Geschäftsführung mit Hilfe einer Weltkarte anders visualisierte (S. 22, m.) Ich arbeite mich zügig in neue Themenblöcke ein und bringe das dafür notwendige persönliche Engagement mit. Auch privat bin ich Autodidakt und habe mir u.a. die Fotografie, Bild- & Videobearbeitung sowie das Klavier- und Gitarre spielen selbst beigebracht (S. 23, u.) Beim letzten Vertrag mit mir selbst plante ich, Prozesse und E-Mails zu ordnen, um Entscheidungsgrundlagen zu schaffen. Dies habe ich auch umgesetzt. Bei kritischen Situation kann ich nun klarer Stellung beziehen, da ich vorab besser abwägen kann. (S. 25, o.)		- Lernt durch Möglichkeit sich neues Wissen anzueignen
2.	Soziale Ebene			
2.1	Qualität der Beziehungen	Schließlich arbeite ich mit Kollegen und nicht mit Feinden (S. 23, o.)		- Kollegen werden nicht als Feinde gesehen
2.2	Kooperatives Lernen			
2.3	Interaktion und Kommunikation	Auch mein Vorgesetzter hat erwähnt, dass ich stets auf der Stelle bin, sogar wenn dringende Aufgabe anfallen (S. 20, o.) Die Resonanz war sehr positiv (S. 22, m.) Diese Eigenschaft wurde damals von meinem Vorgesetzten im Nachgang sogar explizit erwähnt – in positiver Hinsicht (S. 23, u.) Meine Erfolge stoßen oftmals auf Verwunderung (S. 24, o.)		- Positives Feedback - Lernfähigkeit stößt auf Verwunderung
3.	Fachliche Ebene			
3.1	Autonomie bei der Aufgabendurchführung			
3.2	Art der Aufgaben(-inhalten)			
4.	Kontextebenen			
4.1	Organisation	Dieser Test half mir zu verstehen, an welchen Eigenschaften ich arbeiten sollte (s. 21, u.) Erneut erahnen meine Kommilitonen. Dies wurde mir von meinen Kommilitonen nun erneut als Stärke zugeschrieben. Der Wert hat sich leicht von ca. 6,6 auf 6,8 verbessert (S. 22, o.) Nun stimmen mir auch meine Kommilitonen zu. Anfangs wurde ich mit 6 Punkten bewertet, bei der zweiten Umfrage mit 7 Punkten (S. 22, u.) Diese Untersuchungen erachte ich als sinnvoll, da ich meine eigenen Stärken und Schwächen nun besser kenne. Dies hilft mir, mich in Diskussionen selbstbewusster einzubringen und auch in Bewerbungsgesprächen konkrete Beispiele für meine Charaktereigenschaften zu benennen Bspw. Wurde Konfliktlösungsfähigkeit von Kommilitonen in der Vergangenheit (4,5 Punkte im März 2011) als Schwäche benannt. Hier machte ich Fortschritte, denn nun (6 Punkte im September 2011) wurde dies wesentlich besser bewertet (s.25, u.)		- Messungen waren Hilfreich - Entwicklung durch Einschätzung der Kommilitonen bestätigt
4.2	Lernunterstützung			
4.3	Zeitlicher Rahmen	kommt es häufig vor, dass ich auch spät abends noch mit den USA oder Mexiko kommunizieren muss. Dies stellt für mich aber meist keine Belastung dar (S. 20, m.)		- Unregelmäßige Arbeitszeiten werden nicht als Belastung empfunden

## Anhang 5: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil D)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	Individuelle Ebene				
1.1	Reflexivität	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	Sowohl in der Berufswelt als auch im Privatleben achte ich darauf, mich bewusst für ein mit meinen Zielen und Werten kompatibles Unternehmen oder einen entsprechenden Personenkreis zu entscheiden. Das erleichtert das überzeugende Vertreten nach außen auch in kritischen Situationen (s. 26, o.) Ich verstehe mich selbst als Dienstleister und greife nicht nur die Themen proaktiv auf, die mir Spaß machen, sondern zum Unternehmenserfolg beitragen (S. 26, m.) Die aktive Tätigkeit in unterschiedlichen Vereinen setzt voraus, dass ich Termine und Absprachen auch im Privatleben einhalte, selbst wenn dies nicht direkt mit entsprechenden Sanktionen verknüpft ist (S. 26, u.) Mein Anspruch an Zuverlässigkeit steht in direktem Zusammenhang mit meinem Loyalitätsbewusstsein. Im Sinne der Optimierung des Unternehmenserfolgs ist es mir wichtig, meine Arbeit mit hoher Qualität, zur geforderten Zeit und mit wirtschaftlichen Kosten zu leisten. (S. 26, u.)	Im Rahmen der Akquisitionstärke besteht die Herausforderung für mich insbesondere in der Fähigkeit auf Personen zuzugehen und Gespräche mit konkreten Vereinbarungen abzuschließen (S. 28, m.) Im Rahmen von Projektmeetings tragen Kollegen häufig schneller Lösungsvorschläge bei und zeigen schneller Initiative zur Übernahme von neuen Aufgaben. (S. 28, u.) Werden Aufgaben in Projektmeetings aufgeworfen, fällt es mir schwer, diese so zu terminieren und mit verantwortlichen Personen zu versehen, dass sie in der Auftragsliste konsequent geführt und nachgehalten werden können (S. 28, u.) Im privaten Bereich fällt es mir gelegentlich schwer, unterschiedliche Interessensgruppen (Familie, Freunde) zu priorisieren. Grundsätzlich versuche ich allen gerecht zu werden und verliere dabei „den Blick für das Wesentliche“. (S. 28, u.)	Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.  Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.

			<p>Im Berufsalltag und im Privatleben ist es mir wichtig, Aufgaben und Arbeiten entschlossen und mit festem Willen durchzuführen sowie korrespondierende Standpunkte zu verteidigen – ohne die Belastbarkeit und Meinung anderer zu missachten (S. 27, m.)</p> <p>Als Projektassistent nehme ich es mir zum Ziel, immer ein bisschen besser zu sein als die Kollegen (S. 27, u.)</p> <p>reicht es mir in der Regel nicht aus, lediglich dem Vereinszweck nachzugehen, sondern ich übernehme verantwortliche Aufgaben in der Vereinsmitgliedschaft (z.B. organisatorische oder leitungsbezogene Tätigkeiten) (S. 28, o.)</p> <p>Im Rahmen meiner Projektstätigkeit wende ich insbesondere in der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen häufig Methoden und Werkzeuge an, die mir in der Handhabung vertraut sind und mit denen ich auch in der Vergangenheit bereits gute Ergebnisse erzielt habe.</p> <p>Bei der Organisation größerer Versammlungen versuche ich auf bewährte Redner, Örtlichkeiten, Verfahren zurückzugreifen und alles in höchstem Detaillierungsgrad zu planen (S. 29, m.)</p> <p>Im privaten Kontext bevorzuge ich einen kleinen, wohlbekannten Freundeskreis (S. 29, m.)</p> <p>Dass die Bewertung zur „Zuverlässigkeit“ noch positiver eingeschätzt wurde, als in der ersten Einschätzung bestärkt mich, die richtigen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung ergriffen zu haben (S. 29, u.)</p> <p>Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir bewusst, dass sie in engem Zusammenhang mit meinem Streben nach Zuverlässigkeit steht (zu Einsatzbereitschaft, S. 30, m.)</p> <p>Auf den Punkt bringen – Im Rahmen meiner Assistenzarbeit fasse ich häufig komplexe Sachverhalten zusammen, um sie im Rahmen eines kurzen und leicht verständlichen Briefings zur Verfügung stellen zu können.</p> <p>Konzeptionierung – In meiner Tätigkeit im HR-Bereich bringe ich die (abstrakten) Anforderungen der unterschiedlichen Fachbereiche an das Qualifizierungsangebot zusammen, um daraus ein konkretes und wirtschaftliches Qualifikationskonzept abzuleiten. (S. 31, m.)</p> <p>Diese Kompetenz ist für mich stark beeinflusst durch Persönlichkeitseigenschaften und damit nur über einen längeren Zeiteinsatz und ständiges „Üben“ veränderbar (zu Akquisitionsstärke, S. 32, o.)</p> <p>Im psychologischen Studium war eines unserer Erkenntnisziele, dass das „Ganze ist mehr ist, als die Summe seiner Teile“. Um wirklich erfolgreich zu sein, halte ich ganzheitliches Denken neben den bereits definierten Stärken und Problemfelder für eine wichtige Eigenschaft. Deshalb versuche ich systemisch zu denken und gedankliche Schranken fallen zu lassen (S. 33, o.)</p> <p>Im Rahmen meiner Projektstätigkeit durfte ich lernen, dass mangelnde Zielerreichung selten mit fehlendem Wissen/Fähigkeit einhergeht. Mittlerweile gelingt es mir sehr gut, die der Projektgruppe übergeordneten Stimmungen und Hintergründe zu erfassen und so zu thematisieren, dass das Team wieder arbeitsfähig wird (S. 33, m.)</p> <p>Um das politische und ökonomische Geschehen bewerten zu können, nutze ich viele der mir zur Verfügung stehenden Informationskanäle (Nachrichten, Kommentare, Blogs, Soziale Netzwerke) und diskutiere über die möglichen Zusammenhänge mit möglichst unterschiedlichen (und polarisierenden) Personen. (S. 33, u.)</p> <p>Über den gesamten Zeitraum entwickelte ich zunehmend ein stärkeres Verständnis dafür, dass emotionale Labilisierung zwingende Voraussetzung für meine Kompetenzentwicklung ist. (S. 35, o.)</p>	<p>Meine Fähigkeit, Dinge zu strukturieren und in einen gewohnten Wissenskontext einzuordnen, blockiert meine Innovationskompetenz (s. 29, m.)</p> <p>Da mein hohes Ausmaß an Zuverlässigkeit auch manchmal dazu führt, zu perfektionistisch zu sein (S. 30, m.)</p> <p>Eine besondere Herausforderung sehe ich weiterhin darin, meinen häufig kompromisslosen Anspruch an mich und andere zu reduzieren (S. 31, o.)</p> <p>fiel es mir nicht leicht aktiv und initiativ auf Kunden zuzugehen sowie das Verkaufsgespräch mit konkreten Vereinbarungen zu beenden.</p> <p>Kommunikation – Die kontinuierliche und überzeugende Kommunikation fällt mir dann schwer, wenn ich Argumente, Sachverhalte und Informationen nicht dezidiert vorbereitet habe, sondern spontan agieren muss (S. 33, m.)</p> <p>Kommunikationsfähigkeit habe ich bisher als kein direktes Problemfeld bei mir wahrgenommen, da ich gerne Kontakte knüpfe, interessiert an unterschiedlichen Menschen und offen mit ihnen kommuniziere. Insbesondere die schriftliche Kommunikation würde ich sogar als eine explizite Stärke bezeichnen. Bei tieferer Beschäftigung und der Reflektion konkreter Beispiele hat sich für mich herausgestellt, dass es sich hierbei konkret um die Überzeugungsfähigkeit der Kommunikation handeln muss, die in engem Zusammenhang mit der Akquisitionsstärke steht (S. 32, u.)</p> <p>Kommunikation mit in schwierigen Situationen/ mit schwierigen Gesprächspartnern – Bei der Vorstellung von Präsentationen in Geschäftsführungssitzungen, bei Verhandlungen mit dem Sozialpartner oder im Rahmen von Projektabschlusspräsentation im Studium geht mir die Redegewandtheit aufgrund von Aufregung „verloren“.</p> <p>Kommunikation mit neuen Gesprächspartnern – Im Gespräch mit neuen Gesprächspartnern nehme ich eher eine passive, „zuhörende“ Rolle ein, als aktiv das Gespräch zu gestalten (S. 32, u.)</p>	
1.2	Emotionale Labilisierung	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	<p>Dass diese Kompetenz als eine Stärke von mir betrachtet wird, hat mich überrascht, da ich meine analytischen Fähigkeiten bisher nicht als Stärke wahrgenommen habe (S. 31, m.)</p> <p>Dass sich die auch im KODE®X 1 als Problemfeld identifizierte Akquisitionsstärke erneut als Problemfeld abzeichnen würde, war für mich wenig überraschend (S. 32, o.)</p>		<p>Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.</p>

1.3	<b>Lernmotivation</b>	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	Zur Förderung meiner Zuverlässigkeit habe ich eine Aufgabenliste mit konkreten Aufgaben und Terminen zusammengestellt, mit welcher ich insbesondere Termine steuere, die keinen festen Erledigungstermin haben. So arbeite ich auch diese zuverlässig ab. (S. 30, o.) Im Rahmen des Studiums habe ich nochmals ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, mich auf die Vorlesungen vorzubereiten, die entsprechenden Materialien bereitzuhalten und insbesondere in Gruppenarbeiten meinen Beitrag zeitgerecht und in entsprechender Qualität beizusteuern (S. 30, o.) Zur Förderung meiner Einsatzbereitschaft nehme ich nun noch häufiger ungeliebte Tätigkeiten wahr, wie zum Beispiel die Auswertung und Aufbereitung von Zahlenmaterial .. Im Rahmen meines Einsatzes habe ich bereits ein Projekt erfolgreich abgeschlossen und gehe nun aktiv das zweite Projekt an, um es vor meiner Master Thesis zu konzeptionieren und Anfang 2013 mit der konkreten Umsetzung zu beginnen(S. 30,u.) Zudem halte ich daran fest, dass ich meine Ideen und Vorschläge entschlossener im beruflichen Kontext einbringen möchte. Dazu bereite ich weiterhin pro Meeting drei Vorschläge vor, von denen ich mindestens einen an geeigneter Stelle einbringe (S. 33, m.)		Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.  Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.
2.	<b>Soziale Ebene</b>				
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppenspezifische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	Als Mitglied in unterschiedlichen Vereinen (S. 28, o.) Durch eine enge Verknüpfung der Tätigkeiten sind meine Kollegen auf meine pünktliche Zuarbeit angewiesen (S. 27, m.) Zu meinen Tätigkeiten zählt auch das Gremienmanagement (S. 27, m.)		Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.  Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.  Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreibender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.	Darüber hinaus empfand ich es als besonders bereichernd mich mit Kommilitonen über die Kompetenzen auszutauschen, in denen meine eigene Wahrnehmung sich deutlich von der Fremdeinschätzung differenzierte. (S. 25, m.)		Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.			Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.  Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.
3.	<b>Fachliche Ebene</b>				
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und –umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.

		Aufgabe als herausfordernd wichtig.			
4.	<b>Kontextebenen</b>				
4.1	<b>Organisation</b>	<p>Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen</p>	<p>Die Steigerung in dieser Kompetenz (in KODE®X 1: 5,8) (S. 31, m.)</p> <p>Erst mit der Durchführung von KODE®X 1 fand ich Zugang zu dem Messverfahren, da ich die Beurteilung meiner Kompetenzen als nachvollziehbar dargestellt empfand und sich diese auch weitestgehend mit der Fremdeinschätzung meiner Kommilitonen deckte. (S. 34, u.)</p> <p>In diesem Bewusstsein sehe ich den größten Gewinn des Kompetenzentwicklungsprojektes im Rahmen des Studiums, da es mich ermuntert, mich aus der eigenen Komfortzone in unbekannte Situationen zu begeben (S. 35, m.)</p> <p>Insbesondere bei der Beurteilung meiner Kommunikationsfähigkeit in KODE®X 2 fiel es mir zunächst schwer, das Ergebnis als solches nachzuvollziehen. Im Austausch wurde mir jedoch zunehmend transparent, .. Diese Transparenz hilft mir, mich realistischer einzuschätzen und im zweiten Schritt meine Kompetenzentwicklung gezielter auszurichten. Deshalb halte ich insbesondere die Vorlesungsbestandteile, in denen über die Ergebnisse gesprochen und diese eingeordnet werden, als besonders wichtig und hilfreich (S. 35, u.)</p> <p>Abgesehen von den wenigen Kritikpunkten bleibt demnach abschließend positiv anzumerken, dass mithilfe des KODE®X Messverfahrens unsere im Laufe des Studiums entwickelten Kompetenzen tatsächlich sichtbar gemacht werden konnten und dies zumindest in meinem Fall die Kompetenzentwicklung fördert. Somit steht mir nach dem abgeschlossenen Unternehmensprojekt nun auch bewusst ein wahrscheinlich lebenslanges Kompetenzprojekt bevor (S. 35, u.)</p>	<p>Durch mein Erststudium in Wirtschaftspsychologie habe ich aufgrund der vergleichsweise geringen prognostischen Validität eine kritische Grundhaltung gegenüber Testverfahren jeglicher Art entwickelt. In dieser sah ich mich bestätigt, als ich aufgefordert wurde im Rahmen meines Auswahlprozesses für das Studium das KODE® Kompetenzmessverfahren zu absolvieren. Das lag nicht primär an den zu entrichtenden Kosten, sondern vielmehr an der geringen Transparenz -auch ein Gütekriterium- über die Verwendung der Ergebnisse im Auswahlverfahren und in dem sich anschließenden Bewerbungsprozess. Aus meiner Sicht sollte von Seiten der SIBE eine klare und für die Teilnehmer transparente Ausrichtung getroffen werden, ob es sich bei dem KODE®/ KODE®X um ein Auswahl- oder ein Entwicklungsinstrument handeln soll. Andernfalls muss zumindest bei der Durchführung des KODE® weiterhin von sozialer Erwünschtheit ausgegangen werden, da natürlich von den Teilnehmern zu antizipieren versucht wird, welche Kompetenzen sich positiv auf das Bestehen des Auswahlverfahrens auswirken. (S. 34, m.)</p> <p>Ob die höhere Selbsteinschätzung aus der eigenen Überschätzung meiner Kompetenzen resultiert oder das Ergebnis eines unterschiedlichen Verständnisses der einzelnen Skalenwerte und Verhaltensanker ist, wurde mir bis zuletzt nicht klar. Wahrscheinlich handelt es sich um ein Zusammenspiel von beidem. Nichtsdestotrotz erachte ich es vor dem Hintergrund der doch sehr umfangreichen Ordinalskala als sinnvoll, vor der Durchführung des Testverfahrens einmal die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen zu besprechen, um ein möglichst einheitliches Verständnis zu generieren. (S. 34, u.)</p>	<p>Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.</p>
4.2	<b>Lernunterstützung</b>	<p>Existenz lernbegleitender und -unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen</p>			<p>Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen</p>
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	<p>Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen</p>	<p>Um den Anforderungen an meine Assistenzfunktion bestmöglich gerecht zu werden, bin ich auch bereit, über die vertraglich fixierte Arbeitszeit hinaus zur Verfügung zu stehen (Abend, Sonn- und Feiertage) (S. 27, u.)</p> <p>Obwohl ich durch meine Doppelbelastung (Projektmitarbeit &amp; Assistenzfunktion) inhaltlich und zeitlich bereits hinreichend ausgelastet bin, nehme ich – wenn immer mir geboten – neue Herausforderungen (z.B. Aufgaben in anderen Tätigkeitsfeldern) wahr (S. 27, u.)</p>		<p>Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen</p>

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil D)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ)
1	<b>Individuelle Ebene</b>			
1.1	<b>Reflexivität</b>	<p>Sowohl in der Berufswelt als auch im Privatleben achte ich darauf, mich bewusst für ein mit meinen Zielen und Werten kompatibles Unternehmen oder einen entsprechenden Personenkreis zu entscheiden. Das erleichtert das überzeugende Vertreten nach außen auch in kritischen Situationen (s. 26, o.)</p> <p>Ich verstehe mich selbst als Dienstleister und greife nicht nur die Themen proaktiv auf, die mir Spaß machen, sondern zum Unternehmenserfolg beitragen (s. 26, m.)</p> <p>Die aktive Tätigkeit in unterschiedlichen Vereinen setzt voraus, dass ich Termine und Absprachen auch im Privatleben einhalte, selbst wenn dies nicht direkt mit entsprechenden Sanktionen verknüpft ist (S. 26, u.)</p> <p>Mein Anspruch an Zuverlässigkeit steht in direktem Zusammenhang mit meinem Loyalitätsbewusstsein. Im Sinne der Optimierung des Unternehmenserfolgs ist es mir wichtig, meine Arbeit mit hoher Qualität, zur geforderten Zeit und mit wirtschaftlichen Kosten zu leisten. (S. 26, u.)</p>	<p>Im Rahmen der Akquisitionstätigkeit besteht die Herausforderung für mich insbesondere in der Fähigkeit auf Personen zuzugehen und Gespräche mit konkreten Vereinbarungen abzuschließen (S. 28, m.)</p> <p>Im Rahmen von Projektmeetings tragen Kollegen häufig schneller Lösungsvorschläge bei und zeigen schneller Initiative zur Übernahme von neuen Aufgaben. (S. 28, u.)</p> <p>Werden Aufgaben in Projektmeetings aufgeworfen, fällt es mir schwer, diese so zu terminieren und mit verantwortlichen Personen zu versehen, dass sie in der Auftragsliste konsequent geführt und nachgehalten werden können (S. 28, u.)</p> <p>Im privaten Bereich fällt es mir gelegentlich schwer, unterschiedliche Interessensgruppen (Familie, Freunde) zu priorisieren. Grundsätzlich versuche ich allen gerecht zu werden und verliere dabei „den Blick für das Wesentliche“. (S. 28, u.)</p> <p>Meine Fähigkeit, Dinge zu strukturieren und in einen gewohnten Wissenskontext einzuordnen, blockiert meine Innovationskompetenz (s. 29, m.)</p> <p>Da mein hohes Ausmaß an Zuverlässigkeit auch manchmal dazu führt, zu perfektionistisch zu sein (S. 30, m.)</p>	<p>- Loyalität zum Unternehmen</p> <p>- Wertebewusstsein</p> <p>- Streben nach Hochleistung</p> <p>- Einsatzbereitschaft und Zuverlässigkeit</p> <p>- Ganzheitliches Denken</p> <p>- Labilisierung wird als Notwendig für Kompetenzentwicklung empfunden</p> <p>- Gespür für Teamdynamiken</p> <p>- Verliert manchmal den Blick für das Wesentliche</p> <p>- Es fällt schwer klare Termine und Prioritäten zu setzen</p> <p>- Zu perfektionistisch</p> <p>- Notwendige Entwicklung in der Überzeugungsfähigkeit</p>

		<p>Im Berufsalltag und im Privatleben ist es mir wichtig, Aufgaben und Arbeiten entschlossen und mit festem Willen durchzuführen sowie korrespondierende Standpunkte zu verteidigen – ohne die Belastbarkeit und Meinung anderer zu missachten (S. 27, m.)</p> <p>Als Projektassistent nehme ich es mir zum Ziel, immer ein bisschen besser zu sein als die Kollegen (S. 27, u.)</p> <p>reicht es mir in der Regel nicht aus, lediglich dem Vereinszweck nachzugehen, sondern ich übernehme verantwortliche Aufgaben in der Vereinsmitgliedschaft (z.B. organisatorische oder leitungsbezogene Tätigkeiten) (S. 28, o.)</p> <p>Im Rahmen meiner Projektstätigkeit wende ich insbesondere in der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen häufig Methoden und Werkzeuge an, die mir in der Handhabung vertraut sind und mit denen ich auch in der Vergangenheit bereits gute Ergebnisse erzielt habe.</p> <p>Bei der Organisation größerer Versammlungen versuche ich auf bewährte Redner, Örtlichkeiten, Verfahren zurückzugreifen und alles in höchstem Detaillierungsgrad zu planen (S. 29, m.)</p> <p>Im privaten Kontext bevorzuge ich einen kleinen, wohlbekannten Freundeskreis (S. 29, m.)</p> <p>Dass die Bewertung zur „Zuverlässigkeit“ noch positiver eingeschätzt wurde, als in der ersten Einschätzung bestärkt mich, die richtigen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung ergriffen zu haben (S. 29, u.)</p> <p>Bei der Beschäftigung mit dieser Stärke wurde mir bewusst, dass sie in engem Zusammenhang mit meinem Streben nach Zuverlässigkeit steht (zu Einsatzbereitschaft, S. 30, m.)</p> <p>Auf den Punkt bringen – Im Rahmen meiner Assistenzarbeit fasse ich häufig komplexe Sachverhalten zusammen, um sie im Rahmen eines kurzen und leicht verständlichen Briefings zur Verfügung stellen zu können.</p> <p>Konzeptionierung – In meiner Tätigkeit im HR-Bereich bringe ich die (abstrakten) Anforderungen der unterschiedlichen Fachbereiche an das Qualifizierungsangebot zusammen, um daraus ein konkretes und wirtschaftliches Qualifikationskonzept abzuleiten. (S. 31, m.)</p> <p>Diese Kompetenz ist für mich stark beeinflusst durch Persönlichkeitseigenschaften und damit nur über einen längeren Zeiteinsatz und ständiges „Üben“ veränderbar (zu Akquisitionsstärke, S.32, o.)</p> <p>Im psychologischen Studium war eines unserer Erkenntnisziele, dass das „Ganze ist mehr ist, als die Summe seiner Teile“. Um wirklich erfolgreich zu sein, halte ich ganzheitliches Denken neben den bereits definierten Stärken und Problemfelder für eine wichtige Eigenschaft.</p> <p>Deshalb versuche ich systemisch zu denken und gedankliche Schranken fallen zu lassen (S. 33, o.)</p> <p>Im Rahmen meiner Projektstätigkeit durfte ich lernen, dass mangelnde Zielerreichung selten mit fehlendem Wissen/Fähigkeit einhergeht.</p> <p>Mittlerweile gelingt es mir sehr gut, die der Projektgruppe übergeordneten Stimmungen und Hintergründe zu erfassen und so zu thematisieren, dass das Team wieder arbeitsfähig wird (S. 33, m.)</p> <p>Um das politische und ökonomische Geschehen bewerten zu können, nutze ich viele der mir zur Verfügung stehenden Informationskanäle (Nachrichten, Kommentare, Blogs, Soziale Netzwerke) und diskutiere über die möglichen Zusammenhänge mit möglichst unterschiedlichen (und polarisierenden) Personen. (S. 33, u.)</p> <p>Über den gesamten Zeitraum entwickelte ich zunehmend ein stärkeres Verständnis dafür, dass emotionale Labilisierung zwingende Voraussetzung für meine Kompetenzentwicklung ist. (S. 35, o.)</p>	<p>Eine besondere Herausforderung sehe ich weiterhin darin, meinen häufig kompromisslosen Anspruch an mich und andere zu reduzieren (S. 31, o.)</p> <p>fiel es mir nicht leicht aktiv und initiativ auf Kunden zuzugehen sowie das Verkaufsgespräch mit konkreten Vereinbarungen zu beenden.</p> <p>Kommunikation – Die kontinuierliche und überzeugende Kommunikation fällt mir dann schwer, wenn ich Argumente, Sachverhalte und Informationen nicht dezidiert vorbereitet habe, sondern spontan agieren muss (S. 33, m.)</p> <p>Kommunikationsfähigkeit habe ich bisher als kein direktes Problemfeld bei mir wahrgenommen, da ich gerne Kontakte knüpfe, interessiert an unterschiedlichen Menschen und offen mit ihnen kommuniziere.</p> <p>Insbesondere die schriftliche Kommunikation würde ich sogar als eine explizite Stärke bezeichnen. Bei tieferer Beschäftigung und der Reflektion konkreter Beispiele hat sich für mich herausgestellt, dass es sich hierbei konkret um die Überzeugungsstärke der Kommunikation handeln muss, die in engem Zusammenhang mit der Akquisitionsstärke steht (S. 32, u.)</p> <p>Kommunikation mit in schwierigen Situationen/ mit schwierigen Gesprächspartnern – Bei der Vorstellung von Präsentationen in Geschäftsführungssitzungen, bei Verhandlungen mit dem Sozialpartner oder im Rahmen von Projektabschlusspräsentation im Studium geht mir die Redegewandtheit aufgrund von Aufregung „verloren“.</p> <p>Kommunikation mit neuen Gesprächspartnern – Im Gespräch mit neuen Gesprächspartnern nehme ich eher eine passive, „zuhörende“ Rolle ein, als aktiv das Gespräch zu gestalten (S. 32, u.)</p>	<p>- Bei neuen Gesprächspartnern eher eine passive Rolle</p>
1.2	Emotionale Labilisierung	<p>Dass diese Kompetenz als eine Stärke von mir betrachtet wird, hat mich überrascht, da ich meine analytischen Fähigkeiten bisher nicht als Stärke wahrgenommen habe (S. 31, m.)</p> <p>Dass sich die auch im KODE@X 1 als Problemfeld identifizierte Akquisitionsstärke erneut als Problemfeld abzeichnen würde, war für mich wenig überraschend (S. 32, o.)</p>		<p>- Überrascht, dass Analytische Fähigkeiten als Stärke betrachtet wurde</p> <p>- Akquisitionsstärke als durchgehendes Problemfeld ist nicht überraschend</p>
1.3	Lernmotivation	<p>Zur Förderung meiner Zuverlässigkeit habe ich eine Aufgabenliste mit konkreten Aufgaben und Terminen zusammengestellt, mit welcher ich insbesondere Termine steuere, die keinen festen Erledigungstermin haben. So arbeite ich auch diese zuverlässig ab. (S. 30, o.)</p> <p>Im Rahmen des Studiums habe ich nochmals ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, mich auf die Vorlesungen vorzubereiten, die entsprechenden Materialien bereitzuhalten und insbesondere in Gruppenarbeiten meinen Beitrag zeitgerecht und in entsprechender Qualität beizusteuern (S. 30, o.)</p> <p>Zur Förderung meiner Einsatzbereitschaft nehme ich nun noch häufiger ungeliebte Tätigkeiten wahr, wie zum Beispiel die Auswertung und Aufbereitung von Zahlenmaterial .. Im Rahmen meines Einsatzes habe ich bereits ein Projekt erfolgreich abgeschlossen und gehe nun aktiv das zweite Projekt an, um es vor meiner Master Thesis zu konzipieren und Anfang 2013 mit der konkreten Umsetzung zu beginnen (S. 30, u.)</p> <p>Zudem halte ich daran fest, dass ich meine Ideen und Vorschläge entschlossener im beruflichen</p>		<p>- Hohe Motivation zuverlässig und präzise zu arbeiten</p> <p>- Hohe Motivation Einsatzbereitschaft zu entwickeln</p>



		Kontext einbringen möchte. Dazu bereite ich weiterhin pro Meeting drei Vorschläge vor, von denen ich mindestens einen an geeigneter Stelle einbringe (S. 33, m.)		
2.	<b>Soziale Ebene</b>			
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Als Mitglied in unterschiedlichen Vereinen (S. 28, o.) Durch eine enge Verknüpfung der Tätigkeiten sind meine Kollegen auf meine pünktliche Zuarbeit angewiesen (S. 27, m.) Zu meinen Tätigkeiten zählt auch das Gremienmanagement (S. 27, m.)		- Gremienmanagement - Teamfähigkeit - Soziales Engagement
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	Darüber hinaus empfand ich es als besonders bereichernd mich mit Kommilitonen über die Kompetenzen auszutauschen, in denen meine eigene Wahrnehmung sich deutlich von der Fremdeinschätzung differenzierte. (S. 25, m.)		- Bereicherung durch Austausch mit Kommilitonen
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>			
3.	<b>Fachliche Ebene</b>			
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>			
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>			
4.	<b>Kontextebenen</b>			
4.1	<b>Organisation</b>	Die Steigerung in dieser Kompetenz (in KODE®X 1: 5,8) (S. 31, m.) Erst mit der Durchführung von KODE®X 1 fand ich Zugang zu dem Messverfahren, da ich die Beurteilung meiner Kompetenzen als nachvollziehbar dargestellt empfand und sich diese auch weitestgehend mit der Fremdeinschätzung meiner Kommilitonen deckte. (S. 34, u.) In diesem Bewusstsein sehe ich den größten Gewinn des Kompetenzentwicklungsprojektes im Rahmen des Studiums, da es mich ermuntert, mich aus der eigenen Komfortzone in unbekannte Situationen zu begeben (S. 35, m.) Insbesondere bei der Beurteilung meiner Kommunikationsfähigkeit in KODE®X 2 fiel es mir zunächst schwer, das Ergebnis als solches nachzuvollziehen. Im Austausch wurde mir jedoch zunehmend transparent, .. Diese Transparenz hilft mir, mich realistischer einzuschätzen und im zweiten Schritt meine Kompetenzentwicklung gezielter auszurichten. Deshalb halte ich insbesondere die Vorlesungsbestandteile, in denen über die Ergebnisse gesprochen und diese eingeordnet werden, als besonders wichtig und hilfreich (S. 35, u.) Abgesehen von den wenigen Kritikpunkten bleibt demnach abschließend positiv anzumerken, dass mithilfe des KODE®X Messverfahrens unsere im Laufe des Studiums entwickelten Kompetenzen tatsächlich sichtbar gemacht werden konnten und dies zumindest in meinem Fall die Kompetenzentwicklung fördert. Somit steht mir nach dem abgeschlossenen Unternehmensprojekt nun auch bewusst ein wahrscheinlich lebenslanges Kompetenzprojekt bevor (S. 35, u.)	Durch mein Erststudium in Wirtschaftspsychologie habe ich aufgrund der vergleichsweise geringen prognostischen Validität eine kritische Grundhaltung gegenüber Testverfahren jeglicher Art entwickelt. In dieser sah ich mich bestätigt, als ich aufgefordert wurde im Rahmen meines Auswahlprozesses für das Studium das KODE® Kompetenzmessverfahren zu absolvieren. Das lag nicht primär an den zu entrichtenden Kosten, sondern vielmehr an der geringen Transparenz -auch ein Gütekriterium- über die Verwendung der Ergebnisse im Auswahlverfahren und in dem sich anschließenden Bewerbungsprozess. Aus meiner Sicht sollte von Seiten der SIBE eine klare und für die Teilnehmer transparente Ausrichtung getroffen werden, ob es sich bei dem KODE®/ KODE®X um ein Auswahl- oder ein Entwicklungsinstrument handeln soll. Andernfalls muss zumindest bei der Durchführung des KODE® weiterhin von sozialer Erwünschtheit ausgegangen werden, da natürlich von den Teilnehmern zu antizipieren versucht wird, welche Kompetenzen sich positiv auf das Bestehen des Auswahlverfahrens auswirken. (S. 34, m.) Ob die höhere Selbsteinschätzung aus der eigenen Überschätzung meiner Kompetenzen resultiert oder das Ergebnis eines unterschiedlichen Verständnisses der einzelnen Skalenwerte und Verhaltensanker ist, wurde mir bis zuletzt nicht klar. Wahrscheinlich handelt es sich um ein Zusammenspiel von beidem. Nichtsdestotrotz erachte ich es vor dem Hintergrund der doch sehr umfangreichen Ordinalskala als sinnvoll, vor der Durchführung des Testverfahrens einmal die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen zu besprechen, um ein möglichst einheitliches Verständnis zu generieren. (S. 34, u.)	- Ergebnisse des Messverfahrens werden als nachvollziehbar und nützlich empfunden - Selbst- und Fremdeinschätzungen korrelieren - Kritik an Validität von KODE® - Höhere Selbst- als Fremdeinschätzung vermutet durch unterschiedliche Wahrnehmung der Skalenwerte
4.2	<b>Lernunterstützung</b>			
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	Um den Anforderungen an meine Assistenzfunktion bestmöglich gerecht zu werden, bin ich auch bereit, über die vertraglich fixierte Arbeitszeit hinaus zur Verfügung zu stehen (Abend, Sonn- und Feiertage) (S. 27, u.) Obwohl ich durch meine Doppelbelastung (Projektarbeit & Assistenzfunktion) inhaltlich und zeitlich bereits hinreichend ausgelastet bin, nehme ich – wenn immer mir geboten – neue Herausforderungen (z.B. Aufgaben in anderen Tätigkeitsfeldern) wahr (S. 27, u.)		- Überstunden sind keine Belastung



## Anhang 6: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil E)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
1	Individuelle Ebene				
1.1	Reflexivität	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	Zur Lösung von Problemstellungen arbeite ich gerne in Teams: Wichtig ist es dabei, alle abzuholen, mitzunehmen und die Ideen einzubeziehen (S. 36, o.) Ich versuche in gemeinsamen Teamarbeiten sowohl meine eigenen Ideen einzubringen aber auch moderierend einzuwirken (S. 36, o.) Bereits neben meinem Erststudium habe ich unterschiedliche Aufgaben in verschiedenen Projekten (Projektleitung Unikino...) bzw. auch als Mentor für Erstsemesterstudenten übernommen. Dafür musste ich die Aufgaben zuverlässig für verschiedene Zielgruppen mit teilweise vorgegebenen Deadlines erledigen (S. 37, o.) Wie kann man seine eigene Karriere voranbringen, ohne Anderen zu schaden? Die Frage, die sich dem anschließt, wie kann ich mein ganzheitliches Denken so anbringen, dass ich mich nicht selbst blockiere, sondern es mir und anderen nutzt? (S. 37, u.) Innerhalb der XXX gab es die Möglichkeit auf eine andere attraktive Stelle zu wechseln. Unter anderem, da meine Abteilung die Stelle nicht mehr nach besetzen dürfte, habe ich mich entschlossen in der Abteilung zu bleiben und dort weiterzuarbeiten (S. 39, u.) In der alltäglichen Arbeit gibt es häufig mehrere Aufgaben, die alle dringlich und wichtig sind. Hier gelingt es mir meist dennoch Prioritäten zu setzen. (S. 41, o.) Diesen Zuwachs der Selbsteinschätzung erkläre ich mir durch positive Erfolge und Rückmeldungen in der Arbeit sowie meinen Einsatz bzw. meine Initiative bei Gruppenarbeiten an der Universität. Während den zwei Jahren habe ich explizit an einigen Kompetenzen gearbeitet. (S. 43, u.) Meine großen Stärken habe ich in den sozialen bzw. persönlichen Kompetenzen Teamfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Einsatzbereitschaft. (S. 43, u.)	Je nach Aufgabe neige ich dazu, mich mit Details aufzuhalten. Insbesondere wenn die Zielsetzung unklar ist, verharre ich beim abwägen, welche Vorgehensweise die Beste sein könnte. Hier ist mir meine Stärke des ganzheitlichen Denkens bzw. der Versuch des ganzheitlichen Denkens im Wege (S. 38, o.) Ich sehe mich selbst als kreativ, aber nicht innovativ. Mir fehlt jedoch häufig die nötige Priorisierung, die entsprechenden Mittel/Methoden bzw. das Wissen, die Ideen umzusetzen. Das liegt auch daran, dass mir das finden von Ideen mehr Spaß macht, als diese umzusetzen (S. 38, m.) Als Angestellter fällt es mir schwer, meine eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu benennen bzw. zu verfolgen. Dies hängt auch damit zusammen, dass ich als Leistungsträger und nicht als Quengler/Nörgler auffallen möchte. Allerdings nehme ich mich bei Meinungsunterschieden/ Konflikten zu sehr zurück, was mir somit als nicht durchsetzungs-/konfliktfähig ausgelegt wird. Wenn meine Ideen, Vorschläge usw. von etablierten Kollegen oder von Führungskräften nicht aufgenommen werden, neige ich dazu, das so hinzunehmen und meine Idee/Meinung nicht länger zu verfolgen (S. 39, o.) Bei Einwänden insbesondere von Vorgesetzten gegen meine Arbeit, neige ich dazu, meine eigenen Ideen zu schnell zu verwerfen und die der Vorgesetzten zu übernehmen, obwohl ich diese nicht unbedingt besser finde. Bei Widerständen von anderen gegenüber meinen Vorschlägen, gebe ich häufig zu früh auf und suche eine alternative Lösung, die aber mit zusätzlichem Aufwand für mich verbunden ist. (S. 41, m.) In der Arbeit bringe ich in Bezug auf direkte Personalarbeit wenige Vorschläge, eher zur Prozessverbesserung ein. (S. 42, 0.) Bezüglich der Handlungskompetenzen Entscheidungsfähigkeit, Ergebnisorientiertes Handeln und Innovationsfähigkeit besteht nach wie vor noch Übungs- und Trainingsbedarf. (S. 43, u.)	Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.  Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.
1.2	Emotionale Labilisierung	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	Gerade das erste halbe Jahr habe ich als sehr belastend und fremdbestimmt erlebt (Emails abarbeiten, bedienungsunfreundliche IT Systeme, lange und komplizierte Prozesse...). Dennoch habe ich nicht aufgegeben und lösungsorientiert gearbeitet (S. 43, m.)		Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.  Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.
1.3	Lernmotivation	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	Ein konkretes Beispiel zum Verbessern meiner Teamfähigkeit bzw. auch meiner Moderationsfähigkeit, ist das Steuern der übergreifenden Business Partner Support Meetings bezüglich Prozessverbesserungen. Hier werde ich die nächsten 3 Sitzungen moderieren, damit wir zu guten Ergebnissen kommen. Die Sitzungen sind alle zwei bis drei Wochen (S. 36, u.)  Obwohl ich mich von administrativen Themen in meiner vorangegangenen Karriere immer fernhielt, hatte ich mich dennoch entschieden diese Herausforderung des parallelen Studiums und eines unbekannten Aufgabengebiets anzunehmen (S.40, u.)		Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.  Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.
2.	Soziale Ebene				
2.1	Qualität der	Art und Gestaltung der	Auch als aktueller Kurssprecher (S. 37, o.)		Alle Aussagen, die sich

	<b>Beziehungen</b>	sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppenspezifische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	Zusammen mit dem zweiten Kurssprecher haben wir mit einem schwierigen Kommilitonen das Gespräch gesucht und zusammen mit ihm Alternativen für sein Verhalten gegenüber anderen Kommilitonen gesucht (S. 40, m.)		auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.  Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.  Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreißender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.			Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.	Obwohl die Messwerte der Kommilitonen für diese Eigenschaft bei mir hoch ausgeprägt sind und andere Kompetenzen schlechter bewertet werden, möchte ich daran als Problemfeld arbeiten, da ich aus Gesprächen mit meiner Vorgesetzten weiß, dass sie diese Eigenschaft bei mir anders bewertet als meine Kommilitonen. (zu Konfliktlösungsfähigkeit, S. 38, u.) Kommilitonen schätzen an mir, dass ich in Konfliktsituationen diplomatisch bin und für beide Seiten Verständnis habe (S. 40, m.)	Die erste Bewertung basiert auf der Wahrnehmung meiner Projektbetreuerin, die mich zu dem Zeitpunkt eher passiv wahrgenommen hat (S. 43, m.)	Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.  Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.
3.	<b>Fachliche Ebene</b>				
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>	Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.		Obwohl ich bereits in meiner Ausbildung in einem großen Konzern gearbeitet habe, dauerte auch das Zurechtfinden in der großen Organisation länger als ich gedacht hatte (S. 43, o.)	Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.
4.	<b>Kontextebenen</b>				
4.1	<b>Organisation</b>	Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen	Da mein Erststudium, Diplom Psychologie, sehr theoretisch (S. 42, u.) In meiner Selbsteinschätzung liege ich beim KODE X3 im Mittel um 1 bis 1,5 Punkte höher als am Anfang des Studiums. (S. 43, u.) Marktentwicklungen und die Maßnahmen, die Unternehmen aufgrund dessen treffen, kann ich seit dem Studium wesentlich besser nachvollziehen und verstehen (S. 45, o.)	bei der Unternehmensvertreterin angemerkt werden muss, dass mich bei der letzten Bewertung meine direkte Business Partnerin, mit der ich täglich zusammenarbeite, bewertet hat. Die erste Bewertung basiert auf der Wahrnehmung meiner Projektbetreuerin, die mich zu dem Zeitpunkt eher passiv wahrgenommen hat (S. 43, m.) Bezüglich der Einschätzung von meinen Kommilitonen hat sich, vergleicht man KODE X1 und KODE X3 im Mittel nicht viel verändert. Die Streuungen sind zum Teil jedoch recht hoch. D.h. die Wahrnehmung meiner Kompetenzen schwanken bei den Kommilitonen recht stark. (S. 43, u.) Gerade die Einschätzung bezüglich Innovationsfähigkeit liegt bei der Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich auseinander (S. 44, o.)	Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.
4.2	<b>Lernunterstützung</b>	Existenz lernbegleitender und -unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen			Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	Zeitliche Freiräume und	Insgesamt hat sich in den zwei Jahren	In der alltäglichen Arbeit gibt es	Alle Aussagen, die sich

		Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen	mein Wissen und meine Einstellung zum unternehmerischen Handeln deutlich geändert (S. 45, o.)	häufig mehrere Aufgaben, die alle dringlich und wichtig sind (S. 41, o.) starke Zeitplan der Universitätsveranstaltungen. Gerade am Anfang gab es ca. alle zwei bis drei Wochen Seminare, auf denen ich zum Teil auch noch Fälle von der Arbeit bearbeiten musste. (S. 43, o.) Gerade das erste halbe Jahr habe ich als sehr belastend und fremdbestimmt erlebt (S. 43, m.)	auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen
--	--	---	---	---	--

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil E)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ) Paraphrase (positiv/negativ)
1	<b>Individuelle Ebene</b>			
1.1	<b>Reflexivität</b>	Zur Lösung von Problemstellungen arbeite ich gerne in Teams: Wichtig ist es dabei, alle abzuholen, mitzunehmen und die Ideen einzubeziehen (S. 36, o.) Ich versuche in gemeinsamen Teamarbeiten sowohl meine eigenen Ideen einzubringen aber auch moderierend einzuwirken (S. 36, o.) Bereits neben meinem Erststudium habe ich unterschiedliche Aufgaben in verschiedenen Projekten (Projektleitung Unikino...) bzw. auch als Mentor für Erstsemesterstudenten übernommen. Dafür musste ich die Aufgaben zuverlässig für verschiedene Zielgruppen mit teilweise vorgegebenen Deadlines erledigen (S. 37, o.) Wie kann man seine eigene Karriere voranbringen, ohne Anderen zu schaden? Die Frage, die sich dem anschließt, wie kann ich mein ganzheitliches Denken so anbringen, dass ich mich nicht selbst blockiere, sondern es mir und anderen nutzt? (S. 37, u.) Innerhalb der XXX gab es die Möglichkeit auf eine andere attraktive Stelle zu wechseln. Unter anderem, da meine Abteilung die Stelle nicht mehr nach besetzen dürfte, habe ich mich entschlossen in der Abteilung zu bleiben und dort weiterzuarbeiten (S. 39, u.) In der alltäglichen Arbeit gibt es häufig mehrere Aufgaben, die alle dringlich und wichtig sind. Hier gelingt es mir meist dennoch Prioritäten zu setzen. (S. 41, o.) Diesen Zuwachs der Selbsteinschätzung erkläre ich mir durch positive Erfolge und Rückmeldungen in der Arbeit sowie meinen Einsatz bzw. meine Initiative bei Gruppenarbeiten an der Universität. Während den zwei Jahren habe ich explizit an einigen Kompetenzen gearbeitet. (S. 43, u.) Meine großen Stärken habe ich in den sozialen bzw. persönlichen Kompetenzen Teamfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit, Zuverlässigkeit und Einsatzbereitschaft. (S. 43, u.)	Je nach Aufgabe neige ich dazu, mich mit Details aufzuhalten. Insbesondere wenn die Zielsetzung unklar ist, verharre ich beim abwägen, welche Vorgehensweise die Beste sein könnte. Hier ist mir meine Stärke des ganzheitlichen Denkens bzw. der Versuch des ganzheitlichen Denkens im Wege (S. 38, o.) Ich sehe mich selbst als kreativ, aber nicht innovativ. Mir fehlt jedoch häufig die nötige Priorisierung, die entsprechenden Mittel/Methoden bzw. das Wissen, die Ideen umzusetzen. Das liegt auch daran, dass mir das finden von Ideen mehr Spaß macht, als diese umzusetzen (S. 38, m.) Als Angestellter fällt es mir schwer, meine eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu benennen bzw. zu verfolgen. Dies hängt auch damit zusammen, dass ich als Leistungsträger und nicht als Quengler/Nörgler auffallen möchte. Allerdings nehme ich mich bei Meinungsunterschieden/ Konflikten zu sehr zurück, was mir somit als nicht durchsetzungs-/konfliktfähig ausgelegt wird. Wenn meine Ideen, Vorschläge usw. von etablierten Kollegen oder von Führungskräften nicht aufgenommen werden, neige ich dazu, das so hinzunehmen und meine Idee/Meinung nicht länger zu verfolgen (S. 39, o.) Bei Einwänden insbesondere von Vorgesetzten gegen meine Arbeit, neige ich dazu, meine eigenen Ideen zu schnell zu verwerfen und die der Vorgesetzten zu übernehmen, obwohl ich diese nicht unbedingt besser finde. Bei Widerständen von anderen gegenüber meinen Vorschlägen, gebe ich häufig zu früh auf und suche eine alternative Lösung, die aber mit zusätzlichem Aufwand für mich verbunden ist. (S. 41, m.) In der Arbeit bringe ich in Bezug auf direkte Personalarbeit wenige Vorschläge, eher zur Prozessverbesserung ein. (S. 42, 0.) Bezüglich der Handlungskompetenzen Entscheidungsfähigkeit, Ergebnisorientiertes Handeln und Innovationsfähigkeit besteht nach wie vor noch Übungs- und Trainingsbedarf. (S. 43, u.)	- Kooperation im Team - Loyalität und Wertebewusstsein - Stärken im sozial-kommunikativen Bereich - Bei unklarer Aufgabestellung kein ganzheitliches Denken und Verzögerung von Entscheidungen - Bei negativem Feedback Zurückhaltung und kein Durchsetzungsvermögen
1.2	<b>Emotionale Labilisierung</b>	Gerade das erste halbe Jahr habe ich als sehr belastend und fremdbestimmt erlebt (Emails abarbeiten, bedienungsunfreundliche IT Systeme, lange und komplizierte Prozesse...). Dennoch habe ich nicht aufgegeben und lösungsorientiert gearbeitet (S. 43, m.)		- Auch unter Belastung lösungsorientiertes Arbeiten
1.3	<b>Lernmotivation</b>	Ein konkretes Beispiel zum Verbessern meiner Teamfähigkeit bzw. auch meiner Moderationsfähigkeit, ist das Steuern der übergreifenden Business Partner Support Meetings bezüglich Prozessverbesserungen. Hier werde ich die nächsten 3 Sitzungen moderieren, damit wir zu guten Ergebnissen kommen. Die Sitzungen sind alle zwei bis drei Wochen (S. 36, u.) Obwohl ich mich von administrativen Themen in meiner vorangegangenen Karriere immer fernhielt, hatte ich mich dennoch entschieden diese Herausforderung des parallelen Studiums und eines unbekannten Aufgabengebiets anzunehmen (S.40, u.)		- Motivation in der Entwicklung von Team- und Moderationsfähigkeit - Motivation sich Herausforderungen zu stellen
2.	<b>Soziale Ebene</b>			
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Auch als aktueller Kurssprecher (S. 37, o.) Zusammen mit dem zweiten Kurssprecher haben wir mit einem schwierigen Kommilitonen das Gespräch gesucht und zusammen mit ihm Alternativen für sein Verhalten gegenüber anderen Kommilitonen gesucht (S. 40, m.)		- Kurssprecher - Mediator
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>			
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	Obwohl die Messwerte der Kommilitonen für diese Eigenschaft bei mir hoch ausgeprägt sind und andere Kompetenzen schlechter bewertet werden, möchte ich daran als Problemfeld arbeiten, da ich aus Gesprächen mit meiner Vorgesetzten weiß, dass sie diese Eigenschaft bei mir anders bewertet als meine Kommilitonen. (zu Konfliktlösungsfähigkeit, S. 38, u.) Kommilitonen schätzen an mir, dass ich in Konfliktsituationen diplomatisch bin und für beide Seiten Verständnis habe (S. 40, m.)	Die erste Bewertung basiert auf der Wahrnehmung meiner Projektbetreuerin, die mich zu dem Zeitpunkt eher passiv wahrgenommen hat (S. 43, m.)	- Geschätzt bei Kommilitonen für Konfliktlösungsfähigkeit - Erste Fremdeinschätzung Führungskraft war eher negativ
3.	<b>Fachliche Ebene</b>			
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>			
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>		Obwohl ich bereits in meiner Ausbildung in einem großen Konzern gearbeitet habe, dauerte auch das Zurechtfinden in der großen Organisation länger als ich	- Zurechtfinden in Unternehmen dauerte einige Zeit

			gedacht hatte (S. 43, o.)	
4.	<b>Kontextebenen</b>			
4.1	<b>Organisation</b>	<p>Da mein Erststudium, Diplom Psychologie, sehr theoretisch (S. 42, u.)</p> <p>In meiner Selbsteinschätzung liege ich beim KODE X3 im Mittel um 1 bis 1,5 Punkte höher als am Anfang des Studiums. (S. 43, u.)</p> <p>Marktentwicklungen und die Maßnahmen, die Unternehmen aufgrund dessen treffen, kann ich seit dem Studium wesentlich besser nachvollziehen und verstehen (S. 45, o.)</p>	<p>bei der Unternehmensvertreterin angemerkt werden muss, dass mich bei der letzten Bewertung meine direkte Business Partnerin, mit der ich täglich zusammenarbeite, bewertet hat. Die erste Bewertung basiert auf der Wahrnehmung meiner Projektbetreuerin, die mich zu dem Zeitpunkt eher passiv wahrgenommen hat (S. 43, m.)</p> <p>Bezüglich der Einschätzung von meinen Kommilitonen hat sich, vergleicht man KODE X1 und KODE X3 im Mittel nicht viel verändert. Die Streuungen sind zum Teil jedoch recht hoch. D.h. die Wahrnehmung meiner Kompetenzen schwanken bei den Kommilitonen recht stark. (S. 43, u.)</p> <p>Gerade die Einschätzung bezüglich Innovationsfähigkeit liegt bei der Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich auseinander (S. 44, o.)</p>	<p>- Diplom Psychologie</p> <p>- KODEX misst Zuwachs an Kompetenzentwicklung</p> <p>- Studium half bei Kenntnisse im Markt</p> <p>- <i>Fremdeinschätzung Führungskraft von verschiedenen Personen</i></p> <p>- <i>Starke Schwankungen in Fremdeinschätzung Gleichgestellter</i></p> <p>- <i>Große Unterschiede zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung Gleichgestellter</i></p>
4.2	<b>Lernunterstützung</b>			
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	<p>Insgesamt hat sich in den zwei Jahren mein Wissen und meine Einstellung zum unternehmerischen Handeln deutlich geändert (S. 45, o.)</p>	<p>In der alltäglichen Arbeit gibt es häufig mehrere Aufgaben, die alle dringlich und wichtig sind (S. 41, o.)</p> <p>straffe Zeitplan der Universitätsveranstaltungen. Gerade am Anfang gab es ca. alle zwei bis drei Wochen Seminare, auf denen ich zum Teil auch noch Fälle von der Arbeit bearbeiten musste. (S. 43, o.)</p> <p>Gerade das erste halbe Jahr habe ich als sehr belastend und fremdbestimmt erlebt (S. 43, m.)</p>	<p>- Wissen und Einstellung zu Unternehmerischen Handeln in zwei Jahre Verändert</p> <p>- <i>Doppelbelastung Uni-Studium</i></p> <p>- <i>Erstes halbes Jahr war sehr Belastend</i></p>

## Anhang 7: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil F)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
<b>1</b>	<b>Individuelle Ebene</b>				
<b>1.1</b>	<b>Reflexivität</b>	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	<p>Durch mein Studium, den Umzug und auch aktuell durch das Arbeiten in einer anderen Abteilung zeigt sich meine Offenheit für Veränderungen. Ich lerne aus jeder Situation/Aufgabe,... und sehe dies als Möglichkeit, mich weiterzuentwickeln. Selbst aus nicht ganz positiven Erfahrungen kann ich lernen und reifen (S. 45, u.)</p> <p>Ich denke, ich habe eine relativ gute Auffassungsgabe was Stimmungen und Menschen betrifft. Auch denke ich, dass ich verschiedene Situationen schnell erkennen und die Problematik in Worte fassen kann. (S. 46, m.)</p> <p>Eine meiner wichtigsten Stärken, die ich in meinem derzeitigen Projekt weiter ausbauen kann, ist meine Teamfähigkeit (S. 48, o.)</p> <p>Meine Stärken liegen eindeutig im sozial-kommunikativen Bereich (S. 49, u.)</p> <p>Während der Fertigstellung dieser Projektstudienarbeit betrachte ich die Situationen, in denen ich mich befand noch einmal aus der zurückblickenden Perspektive, bezogen auf die Einhaltung der Verträge. Fast alle Punkte konnte ich in den letzten eineinhalb Jahren durch eigene Kraft umsetzen. (S. 50, m.)</p>	<p>Ich bin zuweilen etwas chaotisch, und mir fehlt vor allem bei schriftlichen Arbeiten die Gewissenhaftigkeit und Geduld, z.B. einer weiteren Korrektur des bereits Geschriebenen. (S. 47, o.)</p>	<p>Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.</p> <p>Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.</p>
<b>1.2</b>	<b>Emotionale Labilisierung</b>	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	<p>Sehr spannend empfand ich nicht nur meine berufliche, sondern auch meine persönliche Weiterentwicklung in dieser Zeit. (S. 50, o.)</p> <p>Die Grundsätze des Selbst-Entwicklers® haben mich persönlich stark beeindruckt und werden mit Sicherheit auch in Zukunft sowohl auf mein Privatleben als auch auf mein berufliches Leben Einfluss haben. /S. 52, o.)</p>		<p>Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat, und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projektstätigkeit stehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.</p>
<b>1.3</b>	<b>Lernmotivation</b>	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	<p>Ich werde im nächsten Jahr übergreifende Aufgaben übernehmen. Zukünftig werde ich weiterhin meine Einsatzbereitschaft zeigen, in dem ich meine Arbeitszeiten an die Aufgaben anpasse. (Dies ist ohnehin bereits der Fall ist) (S. 49, o.)</p> <p>Ich strebe an, auch in Zukunft von meiner Führungskraft und meinem direkten Umfeld ein Feedback, bezogen auf meine Kompetenzen, zu erhalten, bzw. die Möglichkeiten bei Teamarbeiten zu nutzen, diese von Kollegen über ein kurzes Feedbackgespräch einzuholen (S. 50, u.)</p>		<p>Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.</p> <p>Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.</p>
<b>2.</b>	<b>Soziale Ebene</b>				
<b>2.1</b>	<b>Qualität der Beziehungen</b>	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppenspezifische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	<p>Mein Team arbeitet bereits lange Zeit miteinander. Es ist schwer sich dort hineinzufinden und sofort integriert zu werden. Obwohl sich durch eine Umstrukturierung ein Wandel abzeichnet (unter anderem durch neue Teammitglieder), wird es mir nicht leicht gemacht, mich einzugliedern (S. 45, o.)</p> <p>Häufig ist es ausreichend die Meinungen der „verschiedenen Gruppen“ zu erklären (S. 46, u.)</p> <p>Im Augenblick bin ich temporär an eine andere Abteilung ausgeliehen (S. 45, o.)</p> <p>Ich die Abteilung wechselte, und dadurch auf einer anderen Kostenstelle laufe (S. 48, m.)</p>		<p>Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.</p> <p>Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.</p> <p>Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst</p>

					konkret zu benennen.
2.2	Kooperatives Lernen	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreibender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.			Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.
2.3	Interaktion und Kommunikation	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.	Sehr aufschlussreich empfand ich die Gespräche mit Professor Erpenbeck mit den Auswertungen des KODE®X 2. Er zeigte mir Wege und Möglichkeiten auf, die Ergebnisse zu nutzen und in meine Zukunftsplanungen mit einzubeziehen. (S. 50, u.)		Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.  Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.
3.	Fachliche Ebene				
3.1	Autonomie bei der Aufgabendurchführung	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum auswirkt.	Trotz des regelmäßigen Kontakts nach Hause beginne ich hier komplett auf meinen eigenen Beinen zu stehen, und meine Probleme alleine in die Hand zu nehmen und zu lösen. Es ist ein gutes Gefühl, das alles zu schaffen (S. 47, u.)		Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.
3.2	Art der Aufgaben(-inhalten)	Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.
4.	Kontextebenen				
4.1	Organisation	Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen	Zuerst empfand ich diesen „Vertrag mit mir selbst“ als eine lästige Pflichtübung, allerdings habe ich mittlerweile meine Meinung geändert. Jeder, der dieses Studium absolviert, hat andere Motivationen oder Hintergründe (nicht nur der Titel ist ausschlaggebend). Hier ergibt sich die Möglichkeit, die anderen Ziele klar zu formulieren und dadurch eine Verpflichtung gegenüber sich selbst einzugehen (S. 47, u.)  Das „hidden-project“ – die eigene Kompetenzentwicklung hat mir in den letzten zwei Jahren bewusst gemacht, wie komplex dieses Thema ist, allerdings haben mir die Seminare und die Beschäftigung mit diesem Thema auch aufgezeigt, dass man sich immer aktiv verändern und verbessern kann (S. 50, o.)  Die KODE®X-Einschätzungen ermöglichten mir einen umfassenden Blick auf mein Eigen- und Fremdbild (und dies nicht nur von Kommilitonen, sondern auch von meiner Führungskraft – somit aus dem halb-privaten und beruflichen Bereich meines Lebens) Die anschließenden Verträge mit sich selbst sind eine sehr hilfreich, um einerseits das Erlebte zu reflektieren, und andererseits die Entwicklungsmöglichkeiten schriftlich festzuhalten (S. 50, m.)		Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.
4.2	Lernunterstützung	Existenz lernbegleitender und -unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen			Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	Zeitlicher Rahmen	Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen	Während meiner Abwesenheit in der Heimat geschehen Dinge, auf die ich keinen Einfluss mehr habe (S. 46, o.)  Durch das Steinbeis-Studium bin ich aus meiner Heimat alleine in eine neue Region gezogen. Ich merke, wie ich mich hier - durch das Umfeld, die Leute, das Leben ohne beste Freundin und Familie- verändere, und mich jeden Tag ein klein wenig besser kennenlerne. (S. 47, m.)		Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen

			Das „hidden-project“ – die eigene Kompetenzentwicklung hat mir in den letzten zwei Jahren bewusst gemacht, wie komplex dieses Thema ist, (S. 50, o.)		
--	--	--	--	--	--

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil F)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ)
<b>1</b>	<b>Individuelle Ebene</b>			
1.1	<b>Reflexivität</b>	<p>Durch mein Studium, den Umzug und auch aktuell durch das Arbeiten in einer anderen Abteilung zeigt sich meine Offenheit für Veränderungen. Ich lerne aus jeder Situation/Aufgabe,... und sehe dies als Möglichkeit, mich weiterzuentwickeln. Selbst aus nicht ganz positiven Erfahrungen kann ich lernen und reifen (S. 45, u.)</p> <p>Ich denke, ich habe eine relativ gute Auffassungsgabe was Stimmungen und Menschen betrifft. Auch denke ich, dass ich verschiedene Situationen schnell erkennen und die Problematik in Worte fassen kann. (S. 46, m.)</p> <p>Eine meiner wichtigsten Stärken, die ich in meinem derzeitigen Projekt weiter ausbauen kann, ist meine Teamfähigkeit (S. 48, o.)</p> <p>Meine Stärken liegen eindeutig im sozial-kommunikativen Bereich (S. 49, u.)</p> <p>Während der Fertigstellung dieser Projektstudienarbeit betrachte ich die Situationen, in denen ich mich befand noch einmal aus der zurückblickenden Perspektive, bezogen auf die Einhaltung der Verträge. Fast alle Punkte konnte ich in den letzten eineinhalb Jahren durch eigene Kraft umsetzen. (S. 50, m.)</p>	<p>Ich bin zuweilen etwas chaotisch, und mir fehlt vor allem bei schriftlichen Arbeiten die Gewissenhaftigkeit und Geduld, z.B. einer weiteren Korrektur des bereits Geschriebenen. (S. 47, o.)</p>	<p>- Teamfähigkeit - <i>Gespür für Menschen</i> - <i>Wenig Gewissenhaftigkeit und Geduld</i></p>
1.2	<b>Emotionale Labilisierung</b>	<p>Sehr spannend empfand ich nicht nur meine berufliche, sondern auch meine persönliche Weiterentwicklung in dieser Zeit. (S. 50, o.)</p> <p>Die Grundsätze des Selbst-Entwicklers® haben mich persönlich stark beeindruckt und werden mit Sicherheit auch in Zukunft sowohl auf mein Privatleben als auch auf mein berufliches Leben Einfluss haben. (S. 52, o.)</p>		<p>- Fand Entwicklung spannend - Beeindruckt durch Jens Corssen</p>
1.3	<b>Lernmotivation</b>	<p>Ich werde im nächsten Jahr übergreifende Aufgaben übernehmen. Zukünftig werde ich weiterhin meine Einsatzbereitschaft zeigen, in dem ich meine Arbeitszeiten an die Aufgaben anpasse. (Dies ist ohnehin bereits der Fall ist) (S. 49, o.)</p> <p>Ich strebe an, auch in Zukunft von meiner Führungskraft und meinem direkten Umfeld ein Feedback, bezogen auf meine Kompetenzen, zu erhalten, bzw. die Möglichkeiten bei Teamarbeiten zu nutzen, diese von Kollegen über ein kurzes Feedbackgespräch einzuholen (S. 50, u.)</p>		<p>- Motivation zur Entwicklung der Einsatzbereitschaft - Streben nach Feedback</p>
<b>2.</b>	<b>Soziale Ebene</b>			
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	<p>Mein Team arbeitet bereits lange Zeit miteinander Es ist schwer sich dort hineinzufinden und sofort integriert zu werden. Obwohl sich durch eine Umstrukturierung ein Wandel abzeichnet (unter anderem durch neue Teammitglieder), wird es mir nicht leicht gemacht, mich einzugliedern (S. 45, o.)</p> <p>Häufig ist es ausreichend die Meinungen der „verschiedenen Gruppen“ zu erklären (S. 46, u.)</p> <p>Im Augenblick bin ich temporär an eine andere Abteilung ausgeliehen (S. 45, o.)</p> <p>Ich die Abteilung wechselte, und dadurch auf einer anderen Kostenstelle laufe (S. 48, m.)</p>		<p>- Team seit langem zusammen - Gruppenarbeit - Nicht immer im gleichen Team</p>
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>			
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	<p>Sehr aufschlussreich empfand ich die Gespräche mit Professor Erpenbeck mit den Auswertungen des KODE®X 2. Er zeigte mir Wege und Möglichkeiten auf, die Ergebnisse zu nutzen und in meine Zukunftsplanungen mit einzubeziehen. (S. 50, u.)</p>		<p>- Streben nach Feedback</p>
<b>3.</b>	<b>Fachliche Ebene</b>			
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	<p>Trotz des regelmäßigen Kontakts nach Hause beginne ich hier komplett auf meinen eigenen Beinen zu stehen, und meine Probleme alleine in die Hand zu nehmen und zu lösen. Es ist ein gutes Gefühl, das alles zu schaffen (S. 47, u.)</p>		<p>- Steht auf eigenen Beinen</p>
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>			
<b>4.</b>	<b>Kontextebenen</b>			
4.1	<b>Organisation</b>	<p>Zuerst empfand ich diesen „Vertrag mit mir selbst“ als eine lästige Pflichtübung, allerdings habe ich mittlerweile meine Meinung geändert. Jeder, der dieses Studium absolviert, hat andere Motivationen oder Hintergründe (nicht nur der Titel ist ausschlaggebend). Hier ergibt sich die Möglichkeit, die anderen Ziele klar zu formulieren und dadurch eine Verpflichtung gegenüber sich selbst einzugehen (S. 47, u.)</p> <p>Das „hidden-project“ – die eigene Kompetenzentwicklung hat mir in den letzten zwei Jahren bewusst gemacht, wie komplex dieses Thema ist, allerdings haben mir die Seminare und die Beschäftigung mit diesem Thema auch aufgezeigt, dass man sich immer aktiv verändern und verbessern kann (S. 50, o.)</p>		<p>- Anfängliche negative Einstellung zu „Vertrag mit sich selbst“ überwunden - Kompetenzentwicklung durch Seminare bewusst gemacht und gefördert - KODE®X hat einen umfassenden Blick auf das eigene Profil ermöglicht</p>

		Die KODE®X-Einschätzungen ermöglichten mir einen umfassenden Blick auf mein Eigen- und Fremdbild (und dies nicht nur von Kommilitonen, sondern auch von meiner Führungskraft – somit aus dem halb-privaten und beruflichen Bereich meines Lebens) Die anschließenden Verträge mit sich selbst sind eine sehr hilfreich, um einerseits das Erlebte zu reflektieren, und andererseits die Entwicklungsmöglichkeiten schriftlich festzuhalten (S. 50, m.)		
4.2	<b>Lernunterstützung</b>			
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>	<p>Während meiner Abwesenheit in der Heimat geschehen Dinge, auf die ich keinen Einfluss mehr habe (S. 46, o.)</p> <p>Durch das Steinbeis-Studium bin ich aus meiner Heimat alleine in eine neue Re-gion gezogen. Ich merke, wie ich mich hier - durch das Umfeld, die Leute, das Leben ohne beste Freundin und Familie- verändere, und mich jeden Tag ein klein wenig besser kenne(l)erne. (S. 47, m.)</p> <p>Das „hidden-project“ – die eigene Kompetenzentwicklung hat mir in den letzten zwei Jahren bewusst gemacht, wie komplex dieses Thema ist, (S. 50, o.)</p>		<p>-Für Arbeitsplatz Wohnort gewechselt</p> <p>- In zwei Jahren Bewusstsein für Kompetenzentwicklung aufgebaut</p>

## Anhang 8: Qualitative Inhaltsanalyse – Strukturierung und Zusammenfassung (Kodierleitfaden Profil G)

	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Kodierregeln
<b>1</b>	<b>Individuelle Ebene</b>				
1.1	<b>Reflexivität</b>	Fähigkeit eines Menschen, eigene und fremde Einstellungen und Verhaltensweisen sowie Situationen kritisch zu überprüfen. Das schließt vergangenes als auch gegenwärtiges Handeln ein, welches differenziert, analysiert, in Beziehung gesetzt oder auch in Frage gestellt wird.	<p>Grundsätzlich bin ich sehr teamfähig, da ich mich mit fast allen Menschen gut verstehe. (S. 52, u.)</p> <p>Bei Gruppenarbeiten während des Studiums bin ich grundsätzlich freundlich und respektiere Andere. Ich lasse Andere ausreden und lasse andere Meinungen zu. Ich diskutiere sachlich und beziehe diejenigen mit ein, die sich von alleine nicht trauen (S. 52, u.)</p> <p>Bei Gruppenarbeiten trage ich die Entscheidung der Gruppe grundsätzlich mit, auch wenn meine persönliche Meinung von der der Gruppe abweicht und vertrete die Entscheidung der Gruppe nach außen. Beim Zusammentreffen mit anderen Abteilungen vertrete ich die Meinung meiner Abteilung. In Vorstellungsgesprächen bei anderen Unternehmen plaudere ich nicht aus dem Nähkästchen. Beim Zusammentreffen mit Lieferanten vertrete ich die Meinung von XXX.(S. 53, m.)</p> <p>Ich bringe stets meine volle Leistung und arbeite wenn nötig gerne auch länger. Ich biete mich für weitere Aufgaben an, auch wenn das bedeutet mehr Studienarbeiten nach der Arbeit zu erledigen.(S. 54, o.)</p> <p>Wenn ich im Nachhinein noch einmal reflektiere, kann ich die genannten Stärken und Schwächen (schwächer ausgeprägte Kompetenzen) auch durchaus nachvollziehen. Meine herausragenden Stärken im Fremdbild sind Einsatzbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit, Loyalität, Teamfähigkeit. Die Potentiale liegen in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit und Akquisitionsfähigkeit. Durch diese Kombination von Stärken und Schwächen wurde mir klar, dass ich an allen diesen Kompetenzen arbeiten muss. Das Besondere an dieser Zusammensetzung ist nämlich, dass die Stärken mitunter nicht wahrgenommen werden, wenn die Kommunikation nicht stimmt. Dann nutzen sie auch nichts. Werden nur die Schwächen weiterentwickelt, bleiben die Stärken auf der Stelle stehen und werden eventuell sogar schwächer. Auch dann ist nichts erreicht. Nur durch die Kombination beider ist eine sinnvolle Entwicklung möglich. Gerade für den Bereich der Führung von Mitarbeitern sind die Schwächen im Bereich Kommunikation und Akquisition ungünstig. Um eine Führungsrolle auszufüllen, muss ich an dieser hart arbeiten – ohne meine Stärken zu vernachlässigen oder zu vergessen. (S. 55, m.)</p>	<p>Bei Veränderungen im Unternehmen nehme ich die Möglichkeit der Gestaltung zu zögerlich wahr. Auch an der Hochschule bringe ich Veränderungen nicht in der ersten Reihe mit voran sondern hänge mich eher bei anderen an (S. 54, m.)</p>	<p>Wenn sich Aussagen auf die eigene (Kompetenz-)Entwicklung beziehen.</p> <p>Aussagen, die (Zustände) eher kritisch hinterfragen, als Beschreibungen tatsächlicher affektiver, motivationaler, sozialer oder fachlicher Zustände zu sein.</p>
1.2	<b>Emotionale Labilisierung</b>	Bezeichnet das Anrühren, Irritieren, Aufbrechen und Umorientieren von Emotionen. Aussagen, die	Es wundert mich nicht, dass diese Stärke benannt wurde. Grundsätzlich bin ich loyal gegenüber meinem Umfeld. (S. 52, o.)	Diese Schwäche ist für mich keine Überraschung. Sie ist mir bekannt und ich kann sie nachvollziehen. Sie stört mich aber auch und ich würde sie gern	Aussagen, die sich auf emotionale Zustände beziehen, die die Person durchlebt hat,



		emotionale Äußerungen bzw. die Beschreibung von Emotionen umfassen.	<p>Diese Stärke ist im KODEX2 neu. Ich kann sie jedoch voll nachvollziehen, da es meinem Naturell entspricht stets vollen Einsatz zu zeigen – ob beim Sport oder im Büro. (S. 53, u.)</p> <p>Auch die Seminare zum Thema Persönlichkeit fand ich sehr gut. (S. 55, o.)</p> <p>Sehr interessant ist für mich die Erkenntnis, dass Eigen – und Fremdbild sich erheblich unterscheiden können. (S. 55, o.)</p> <p>Ich halte die letzten beiden Jahre in Bezug auf meine persönliche und fachliche Weiterentwicklung für entscheidend und prägend. (S. 55, u.)</p>	<p>(zumindest) abschwächen .. Ich traue mich oft nicht offen auf andere Personen, die ich nicht oder nicht so gut kenne zuzugehen. Meine Hemmschwelle im Ansprechen anderer Personen liegt sehr hoch. Wenn ich Personen spontan anspreche ohne zu überlegen, gelingt mir das sehr gut und die Hemmschwelle ist gering, beginne ich jedoch zu überlegen fallen mir jede Menge „Gründe“ ein die dagegen sprechen und ich lasse es oft. (zu Akquisitionstärke, S. 53, o.)</p> <p>Diese Schwäche kommt für mich zum Teil überraschend. Ich möchte etwas bewegen und somit auch gestalten. Veränderungen nehme ich jedoch nur langsam an (S.54, m.)</p>	<p>und die in Zusammenhang mit dem Studium oder der Projekttaetigkeit stehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die sich auf die Zeit der (angestrebten) Kompetenzentwicklung beziehen – damit sind auch zukunftsbezogene Aussagen zugelassen.</p>
1.3	Lernmotivation	Bereitschaft, sich immer wieder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten formell oder informell anzueignen.	<p>Ich war schon immer sehr selbstreflexiv, dennoch haben die beiden Jahre geholfen, diese Eigenschaft weiter zu verstärken. Zukünftig werde ich weiter an meinen Kompetenzen arbeiten und Verträge mit mir schließen um diese zu verbessern. In meinen Augen ist es sehr wichtig auch in Zukunft regelmäßiges Feedback zu meinen Stärken und Potentialen zu bekommen um mich stetig weiterentwickeln zu können und in Führungsaufgaben hineinzuwachsen. Um dies zu gewährleisten werde ich bei meinem Vorgesetzten regelmäßig danach fragen wenn dies nicht ohnehin in Mitarbeitergesprächen vorgesehen sein sollt (S. 55, u.)</p>		<p>Da auch sämtliche andere Kategorien motivationale Effekte nach sich ziehen (können), umfasst diese Kategorie ausschließlich Aussagen, die sich konkret formuliert auf die intrinsische Bereitschaft beziehen, lernen und sich weiterentwickeln zu wollen.</p> <p>Die Motivation darf dabei nicht bloß als Folge der Aussage zu antizipieren sein, sondern muss sich bereits in der Aussage widerspiegeln.</p>
2.	Soziale Ebene				
2.1	Qualität der Beziehungen	Art und Gestaltung der sozialen Beziehungen sowohl im Unternehmen als auch mit den Kommilitonen (gruppensdynamische Effekte, Integration in die Gruppe, Integration in das Unternehmen, Wahrnehmung von Eingebunden sein, Wertschätzung).	<p>Auch wenn ich anderer Meinung bin als die Gruppe in der ich eine Gruppenarbeit gemacht habe, vertrete ich die Entscheidung der Gruppe. Auch wenn ich mich mit der Entscheidung meiner Abteilung nicht komplett identifizieren kann, vertrete ich diese nach außen. (S. 52, o.)</p> <p>Ich organisiere die FIT – Vortragsreihe neben dem Studium (S. 54, o.)</p> <p>Zum Einen konnte ich so den Studienkurs besser kennenlernen und der Kurs an sich konnte stärker zusammenwachsen (S. 55,o.)</p>		<p>Alle Aussagen, die sich auf die (hierarchischen) Abhängigkeiten beziehen und der Umgang mit etwa Höhergestellten.</p> <p>Es geht hierbei ausdrücklich nur um das Wesen der Beziehungen und nicht um spezifische Lernsituationen oder interaktionale bzw. kommunikative Situationen.</p> <p>Dabei sind auch Aussagen zugelassen, die Rückschlüsse auf die Art der Beziehungen zulassen, ohne die (Art der) Beziehung selbst konkret zu benennen.</p>
2.2	Kooperatives Lernen	Lernarrangements und -prozesse, die ihren spezifischen Mehrwert aus der Zusammenarbeit mit anderen erlangen. Insbesondere Diskussionen und konstruktiver (möglicherweise auch aufreißender, emotionaler) Austausch in Lerngruppen etc. sind hierbei förderliche Elemente für den Lernprozess.			<p>Alle Aussagen, die sich auf die Arbeit in Gruppen, mit Studierenden, Teams etc. beziehen.</p>
2.3	Interaktion und Kommunikation	Hier sind alle verbalisierten Formen der Interaktion und Kommunikation zu betrachten, wie z.B. Feedback, Lob, Kritik, Auseinandersetzungen, Konflikte.	Über die letzten beiden Jahre konnte ich meine Kompetenzen insgesamt – vor allem in Augen meiner Führungskraft – weiterentwickeln (S. 55, m.)		<p>Alle Aussagen, die sich auf Interaktion (und damit auch Kommunikation) beziehen.</p> <p>Emotionale Aussagen, die mit interaktionalen und kommunikativen Elementen in Relation stehen, werden eher hier, als der Kategorie der emotionalen Labilisierung zugeordnet.</p>
3.	Fachliche Ebene				
3.1	Autonomie bei der Aufgabendurchführung	Freiheiten – innerhalb gewisser kontextbezogener Grenzen – bei der Aufgabenplanung, -gestaltung und -umsetzung. Dabei handelt es sich generell um ein Aufgabencharakteristikum, das sich stark motivierend auf das Individuum			<p>Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass die Studenten bei der Aufgabenbewältigung (in Hochschul- oder beruflichem Kontext) stark autonom agieren konnten, mussten oder durften.</p>

3.2	Art der Aufgaben(-inhalten)	auswirkt. Form und Wesen von Aufgaben und Aufgabeninhalten. Inwieweit sind Aufgaben(-inhalte) komplex, herausfordernd, vielfältig und authentisch. Dabei ist vor allem die individuelle Wahrnehmung einer Aufgabe als herausfordernd wichtig.			Alle Aussagen, die darauf hindeuten, dass Aufgaben als herausfordernd und schwierig wahrgenommen wurden.
4.	Kontextebenen				
4.1	Organisation	Grad an geplanter Strukturierung und Systematik im gesamten Prozess des Dualen Studiums (Unternehmen, SIBE). Zudem sind auch methodische Elemente integriert, die sich z.B. auf die Kompetenzmessinstrumente beziehen	Wie schon in KODEX1 wurde auch in KODEX2 diese Kompetenz als eine meiner Stärken bewertet (zu Loyalität, S. 53, m.)  Ich organisiere die FIT – Vortragsreihe neben dem Studium. Dies kostet neben viel Zeit auch Geld, da die Fahrten nach Stuttgart nicht übernommen werden sondern aus der privaten Kasse gezahlt werden müssen (S. 54, o.)  Meiner Ansicht nach ist dieses Vorgehen sehr sinnvoll, da der Studierende durch Seminare und Studienarbeiten gezwungen wird sich mit seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Mir bringt diese Vorgehensweise sehr viel mehr als bloße Vorschläge oder Ratschläge. (S. 55, o.)		Alle Aussagen, die organisatorische Aspekte behandeln. Dabei können sich die Aussagen sowohl auf die SIBE als auch das Unternehmen beziehen.
4.2	Lernunterstützung	Existenz lernbegleitender und –unterstützender Maßnahmen im Sinne von Lernberatung, wie z.B. Mentoring und Coaching und damit alle Aussagen, die sich auf lernunterstützende und beratende Aspekte beziehen	Während der letzten beiden Jahre an der Steinbeis Hochschule Berlin gab es viele Seminare und Studienarbeiten, die mir und meinem projektgebenden Unternehmen – XXX in XXX - unterschiedlich großen Nutzen stifteten. (S. 54, u.)		Alle Aussagen, die sich auf die Existenz lernunterstützender und beratender Aspekte beziehen
4.3	Zeitlicher Rahmen	Zeitliche Freiräume und Flexibilität (auch Seitens des Unternehmens und der SIBE), Einschätzung und Bewertung der eigenen zeitlichen Ressourcen			Alle Aussagen, die sich auf den zeitlichen Rahmen (der Aufgabenerfüllung) beziehen und Rückschlüsse auf das Zeitliche Empfinden und das mit Zeit in Zusammenhang stehende Belastungsempfinden zulassen

## Qualitative Inhaltsanalyse – Zusammenfassung (Profil G)

	Kategorie	Ankerbeispiele fördernde Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Ankerbeispiele hemmende Faktoren (Fundstelle: Seite Nr., oben/mitte/unten)	Paraphrase (positiv/negativ)
1	Individuelle Ebene			
1.1	Reflexivität	Grundsätzlich bin ich sehr teamfähig, da ich mich mit fast allen Menschen gut verstehe. (S. 52, u.)  Bei Gruppenarbeiten während des Studiums bin ich grundsätzlich freundlich und respektiere Andere. Ich lasse Andere ausreden und lasse andere Meinungen zu. Ich diskutiere sachlich und beziehe diejenigen mit ein, die sich von alleine nicht trauen (S. 52, u.)  Bei Gruppenarbeiten trage ich die Entscheidung der Gruppe grundsätzlich mit, auch wenn meine persönliche Meinung von der der Gruppe abweicht und vertrete die Entscheidung der Gruppe nach außen. Beim Zusammentreffen mit anderen Abteilungen vertrete ich die Meinung meiner Abteilung. In Vorstellungsgesprächen bei anderen Unternehmen plaudere ich nicht aus dem Nähkästchen. Beim Zusammentreffen mit Lieferanten vertrete ich die Meinung von XXX.(S. 53, m.)  Ich bringe stets meine volle Leistung und arbeite wenn nötig gerne auch länger. Ich biete mich für weitere Aufgaben an, auch wenn das bedeutet mehr Studienarbeiten nach der Arbeit zu erledigen.(S. 54, o.)  Wenn ich im Nachhinein noch einmal reflektiere, kann ich die genannten Stärken und Schwächen (schwächer ausgeprägte Kompetenzen) auch durchaus nachvollziehen. Meine herausragenden Stärken im Fremdbild sind Einsatzbereitschaft, Problemlösungsfähigkeit, Loyalität, Teamfähigkeit. (S. 55, m.)	Bei Veränderungen im Unternehmen nehme ich die Möglichkeit der Gestaltung zu zögerlich wahr. Auch an der Hochschule bringe ich Veränderungen nicht in der ersten Reihe mit voran sondern hänge mich eher bei anderen an (S. 54, m.)  Die Potentiale liegen in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit und Akquisitionsstärke. Durch diese Kombination von Stärken und Schwächen wurde mir klar, dass ich an allen diesen Kompetenzen arbeiten muss. Das Besondere an dieser Zusammensetzung ist nämlich, dass die Stärken mitunter nicht wahrgenommen werden, wenn die Kommunikation nicht stimmt. Dann nutzen sie auch nichts. Werden nur die Schwächen weiterentwickelt, bleiben die Stärken auf der Stelle stehen und werden eventuell sogar schwächer. Auch dann ist nichts erreicht. Nur durch die Kombination beider ist eine sinnvolle Entwicklung möglich. Gerade für den Bereich der Führung von Mitarbeitern sind die Schwächen im Bereich Kommunikation und Akquisition ungünstig. Um eine Führungsrolle auszufüllen, muss ich an dieser hart arbeiten – ohne meine Stärken zu vernachlässigen oder zu vergessen. (S. 55, m.)	- Respekt und Wertschätzung in Team- und Gruppenarbeit - Belastbarkeit - Bewusstsein über das eigene Kompetenzprofil - Schwäche in Gestaltungswille - Schwäche in Kommunikation und Akquisitionsstärke
1.2	Emotionale Labilisierung	Es wundert mich nicht, dass diese Stärke benannt wurde. Grundsätzlich bin ich loyal gegenüber meinem Umfeld. (S. 52, o.)  Diese Stärke ist im KODEX2 neu. Ich kann sie jedoch voll nachvollziehen, da es meinem Naturell entspricht stets vollen Einsatz zu zeigen – ob beim Sport oder im Büro. (zu Einsatzbereitschaft, S. 53, u.)  Auch die Seminare zum Thema Persönlichkeit fand ich sehr gut. (S. 55, o.)	Diese Schwäche ist für mich keine Überraschung. Sie ist mir bekannt und ich kann sie nachvollziehen. Sie stört mich aber auch und ich würde sie gern (zumindest) abschwächen. Ich traue mich oft nicht offen auf andere Personen, die ich nicht oder nicht so gut kenne zuzugehen. Meine Hemmschwelle im Ansprechen anderer Personen liegt sehr hoch. Wenn ich Personen spontan anspreche ohne zu überlegen, gelingt mir das sehr gut und die Hemmschwelle ist gering, beginne ich jedoch zu überlegen fallen mir jede Menge „Gründe“ ein die dagegen sprechen und ich lasse es oft. (zu Akquisitionsstärke, S. 53, o.)	- Nicht verwundert über Loyalität als Stärke - Verwunderung über Einsatzbereitschaft als Stärke - Kompetenzseminare als sehr gut Empfundene - Differenzen zwischen Selbst- und Fremdbild regen zur Reflektion an

		<p>Sehr interessant ist für mich die Erkenntnis, dass Eigen – und Fremdbild sich erheblich unterscheiden können. (S. 55, o.)</p> <p>Ich halte die letzten beiden Jahre in Bezug auf meine persönliche und fachliche Weiterentwicklung für entscheidend und prägend. (S. 55, u.)</p>	<p>Diese Schwäche kommt für mich zum Teil überraschend. Ich möchte etwas bewegen und somit auch gestalten. Veränderungen nehme ich jedoch nur langsam an (zu Gestaltungswille, S.54, m.)</p>	<p>- Zwei prägende Jahre bezüglich der Kompetenzentwicklung</p> <p>- <i>Hemmungen in der Kommunikation bei Unbekannten</i></p> <p>- <i>Überrasch über Gestaltungswille als Schwäche</i></p>
1.3	<b>Lernmotivation</b>	<p>Ich war schon immer sehr selbstreflexiv, dennoch haben die beiden Jahre geholfen, diese Eigenschaft weiter zu verstärken. Zukünftig werde ich weiter an meinen Kompetenzen arbeiten und Verträge mit mir schließen um diese zu verbessern. In meinen Augen ist es sehr wichtig auch in Zukunft regelmäßiges Feedback zu meinen Stärken und Potentialen zu bekommen um mich stetig weiterentwickeln zu können und in Führungsaufgaben hinauzuwachsen. Um dies zu gewährleisten werde ich bei meinem Vorgesetzten regelmäßig danach fragen wenn dies nicht ohnehin in Mitarbeitergesprächen vorgesehen sein sollt (S. 55, u.)</p>		<p>- Motivation zur Weiterentwicklung der Kompetenzen und Einholen von Feedback</p>
2.	<b>Soziale Ebene</b>			
2.1	<b>Qualität der Beziehungen</b>	<p>Auch wenn ich anderer Meinung bin als die Gruppe in der ich eine Gruppenarbeit gemacht habe, vertrete ich die Entscheidung der Gruppe. Auch wenn ich mich mit der Entscheidung meiner Abteilung nicht komplett identifizieren kann, vertrete ich diese nach außen. (S. 52, o.)</p> <p>Zum Einen konnte ich so den Studienkurs besser kennenlernen und der Kurs an sich konnte stärker zusammenwachsen (S. 55,o.)</p>		<p>- Harmonie und Zusammenhalt in Gruppe</p>
2.2	<b>Kooperatives Lernen</b>			
2.3	<b>Interaktion und Kommunikation</b>	<p>Über die letzten beiden Jahre konnte ich meine Kompetenzen insgesamt – vor allem in Augen meiner Führungskraft – weiterentwickeln (S. 55, m.)</p>		<p>- Entwicklung von Führungskraft wahrgenommen</p>
3.	<b>Fachliche Ebene</b>			
3.1	<b>Autonomie bei der Aufgabendurchführung</b>	<p>Ich organisiere die FIT – Vortragsreihe neben dem Studium (S. 54, o.)</p>		<p>- Engagiert sich außerhalb des Studiums</p>
3.2	<b>Art der Aufgaben(-inhalten)</b>			
4.	<b>Kontextebenen</b>			
4.1	<b>Organisation</b>	<p>Wie schon in KODEX1 wurde auch in KODEX2 diese Kompetenz als eine meiner Stärken bewertet (zu Loyalität, S. 53, m.)</p> <p>Ich organisiere die FIT – Vortragsreihe neben dem Studium. Dies kostet neben viel Zeit auch Geld, da die Fahrten nach Stuttgart nicht übernommen werden sondern aus der privaten Kasse gezahlt werden müssen (S. 54, o.)</p> <p>Meiner Ansicht nach ist dieses Vorgehen sehr sinnvoll, da der Studierende durch Seminare und Studienarbeiten gezwungen wird sich mit seiner Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Mir bringt diese Vorgehensweise sehr viel mehr als bloße Vorschläge oder Ratschläge. (S. 55, o.)</p>		<p>- Loyalität in KX1 und KX2 als Stärke</p> <p>- Extra Engagement ist mit Kosten verbunden</p> <p>- Kompetenzentwicklung an der SIBE als Sinnvoll erachtet</p>
4.2	<b>Lernunterstützung</b>	<p>Während der letzten beiden Jahre an der Steinbeis Hochschule Berlin gab es viele Seminare und Studienarbeiten, die mir und meinem projektgebenden Unternehmen – XXX in XXX - unterschiedlich großen Nutzen stifteten. (S. 54, u.)</p>		<p>- Seminare hilfreich für Arbeitskontext</p>
4.3	<b>Zeitlicher Rahmen</b>			